



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística

Estudio sobre las prácticas de lectura y escritura del estudiantado
universitario de una licenciatura de la Universidad Pedagógica
Nacional, Unidad Ajusco.

TESIS

Que para obtener el grado de:
Maestro en Desarrollo Educativo

PRESENTA:

Luis Alexis Ibáñez Aguilar

ASESORA:

Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso

Ciudad de México, noviembre, 2022.

Agradecimientos

A todas aquellas personas quienes supieron, observaron y sobretodo comprendieron el esfuerzo y dedicación por el que atravesó este trabajo.

A mi asesora Alicia Pereda quien me apoyo de principio a fin, quien me demostró que la docencia es dedicación, inspiración y una gran vocación. Gracias por su acompañamiento constante, su tiempo y tranquilidad para trabajar y manejar las diversas situaciones por las que atravesamos. Por tal motivo, este trabajo tendrá su seguimiento y deseo que sea parte de la nueva aventura.

A mi mamá, María de la Luz Aguilar y mi papá Raymundo Ibáñez, quienes nunca han dejado de apoyarme en la vida personal y profesional, día a día los comprendo en todos los aspectos.

A mis hermanos OM Y Caban por estar ahí siempre con una gran sonrisa, consejo, motivación y palabras que, la verdad no tiene descripción, solo es vivir el momento con ellos.

A mis lectores de tesis, por sus comentarios y aportaciones y experiencias durante mis estudios en el posgrado. Gracias.

A la Universidad Pedagógica Nacional por haberme brindado una vez más la oportunidad de crecer personal y profesionalmente con entusiasmo de ir por más.

Al convenio de beca Conacyt por haber facilitado mis estudios en el posgrado.

Al equipo del Tiempo Aqua, y todas las personas que conviven en el entorno. Sin duda siempre será inspiración pura.

Gracias a toda la energía positiva que me acompaña en este hermoso camino.

Índice

Introducción.....	5
1. Contextualización general.....	8
1.1 La práctica de la lectura y escritura en la educación superior.....	8
1.2 Antecedentes.....	12
1.3 Panorama general del problema.....	19
1.4 Pregunta de investigación	21
1.5 Justificación.....	21
1.6 Objetivos.....	22
1.7 Hipótesis o supuestos de investigación.....	23
1.8 Breve enfoque teórico.....	23
1.9 Estrategia Metodológica	24
2. Perspectiva Teórica	26
2.1. Alfabetización académica.....	26
2.2. Literacidad Académica.....	29
2.3. La literacidad académica entendida como relación texto contexto....	35
3. Estrategia metodológica.....	37
3.1 Contexto donde se llevó a cabo la investigación.....	37
3.2 Etnografía.....	40
3.2.1 La Etnografía escolar.....	41
3.2.2 Etnografía Digital.....	42
3.3 Estrategias de investigación.....	46
3.3.1 La observación.....	46
3.3.2 La entrevista.....	48
3.3.3 El diario de campo como estrategia de registro.....	49
3.4 Planeación e Implementación del trabajo de campo.....	51
3.4.1 Prácticas de escritura Tema 1.....	54
3.5 Entrevistas colectivas: grupos focales.....	59
3.5.1 Experiencias y aprendizajes en el trabajo de campo.....	59
3.5.2 Durante el registro de observación.....	60
3.5.3 Durante las entrevistas.....	63
3.5.4 Durante los grupos focales.....	66
4. El modelo pedagógico del curso observado.....	70
4.1 Diseño pedagógico del curso.....	70
4.2 Enfoque teórico.....	70
4.3 De la presencialidad a la virtualidad.....	75
4.4 El manejo de la plataforma por parte del estudiantado.....	79
4.5 El manejo de la plataforma por parte de la docente.....	81
4.6 Modelo pedagógico.....	85
4.6.1 Organización de los contenidos.....	85
4.6.2 Análisis de las actividades de lectura y escritura.....	88
4.7 Sistema de evaluación.....	96

4.7.1 Evaluación en proceso.....	96
4.7.2 Evaluación final.....	97
5. Presentación y análisis de los grupos focales.....	100
5.1 Conformación de los grupos focales.....	100
5.2 Tema 1. Experiencias escolares vinculadas con la lectura y la escritura en Educación Media Superior y Superior.....	103
5.3 Tema 2. Percepción de sí mismos como estudiantes en Educación Media Superior y Superior.....	108
5.4 Tema 3. Aportaciones de la licenciatura.....	111
5.5 Tema 4. Expresiones escritas.....	123
Conclusiones.....	144
Referencias.....	157
Anexos.....	173

INTRODUCCIÓN

Mi relación con la lectura y escritura comienza, aproximadamente, a los cinco años, pues mi padre y mi madre son docentes de formación y siempre nos inculcaron, a mis hermanos y a mí, el hábito de leer, de pensar, de imaginar las letras a través de la lectura y del arte, así como de escuchar música, antes de ver o percibir contenidos en la televisión.

A diferencia de mis compañeras y compañeros de la escuela que estaban rodeados de videojuegos y de programas televisivos, me gustaba más entretenerme entre los libros, aunque no los comprendiera; también, dibujaba o calcaba portadas de libros y revistas para inventar historias en mis libretas de la escuela. En cambio, éstas no eran las únicas actividades cotidianas, porque crecí jugando en los parques, donde observaba a la gente al pasar, trataba de escuchar sus conversaciones, aunque, a veces, no las comprendía.

De este modo, he asimilado lo que leo con lo que estoy viviendo: creo que ésta es una de mis habilidades y, aunque por diversas circunstancias existen situaciones que no puedo experimentar; cuando surge la oportunidad de descubrir y practicar algo nuevo, lo efectúo. Recuerdo cuando era pequeño, mi interés estaba centrado en la lectura de cuentos, cómics, instrucciones o manuales de los juguetes o juegos de mesa: lo hacía por diversión, por pasármela bien o para distraerme, en ese momento, mis intenciones eran terminar, imaginar o armar lo que leía.

Así, únicamente escribía ocurrencias o la tarea que dejaban en la escuela y algunas frases que escuchaba de las películas o personajes de las caricaturas. Sin embargo, el interés por comprender la lectura y, un poco, el atrevimiento de escribir se despertó cuando escuché, en el Centro Nacional de las Artes (CNA), a un cuentacuentos, quien narró de forma impresionante el libro “El Principito”. Y no fue por la falta de comprensión previa del texto —de hecho, lo había leído dos veces—. En cambio, el asombro obedeció a la forma de interpretarlo, sin tener que repetir lo

que estaba escrito. Ese suceso cambió mi forma de concebir y significar la lectura. De algún modo, supe que existen diversas maneras de interpretar un relato, que la libertad para formular otras historias es posible, porque le da sentido a reflexiones que narran experiencias ocurridas en diferentes escenarios.

En un principio, mi relación con la escritura no fue tan especial. Desde mi formación en educación básica la concebía como tediosa, sin una finalidad, muy cansada y, sobre todo, obligatoria. Tal vez, a causa de la enseñanza basada en la copia de oraciones del pizarrón y en la repetición del contenido de alguna lectura de los libros de texto. Cuando nos recomendaban resúmenes sólo obtenía una buena calificación cuando reproducía los contenidos del documento: no podía exponer otra información relevante sobre el tema si no estaba en el libro. En cierta forma, sentí que el acto de escribir no permitía la expresión libre, sin embargo, ese pensamiento cambió en la educación media superior. En ese período, mis reflexiones e ideas aumentaron, se acumularon los conocimientos de las diversas asignaturas y formas de pensar de cada maestra y maestro. Ahí comprendí que era el momento de practicar la escritura, tal vez, no de manera estricta, es decir, utilizando todas las reglas aceptadas y compartidas, sí con la idea de expresar o comunicar interpretaciones pertinentes sobre distintos temas.

Descubrí que algunos de los múltiples aspectos que influyen en el acto de escribir son el planteamiento de problemas, así como la recuperación de la diversidad de posturas y enfoques. Uno de los más difíciles de afrontar es que no es lo mismo decir lo que piensas que escribirlo. Cuando hablo, generalmente, el intercambio de ideas suele ser más dinámico, en cambio, escribir exige una reflexión sobre lo que acontece en un espacio y tiempo determinados, con detalles que, a veces, pueden ser olvidados al narrarlos en un primer momento.

Pensé que, tal vez, comencé un poco tarde con una práctica de escritura estructurada y más gozosa. Creo que antes de ingresar a la universidad reconocí el valor, importancia e interés a las formas o estilos de redacción comenzaron a estar

presentes, poco a poco, en el conjunto de habilidades requeridas para transmitir conocimientos e ideas. Así, la formación universitaria me guio, le dio sentido a los usos y estilos de escritura, especialmente, en aquellas asignaturas con maestras y maestros que mostraban interés por favorecer una buena práctica de lectura y redacción entre el estudiantado. De ese modo, me brindaron algunas claves para iniciarme en el camino de la literacidad académica, una práctica social que refiere a las prácticas letradas que cada comunidad y contexto académico desarrolla, para la gestión, comunicación y divulgación del conocimiento (Cassany y Morales, 2008). En síntesis, mi historia con la lectura y la escritura es la experiencia más importante en mi vida. Todos los días sigo aprendiendo y practicando la diversidad de formas y estilos para plasmarlos en los textos.

1. Contextualización General

“Leer es buscar significados;
escribir es producirlos”
–Delia Azzerboni–

1.1 La práctica de la lectura y escritura en la educación superior

Leer y escribir en la universidad es un proceso distinto al que se realiza en los niveles educativos anteriores, por lo tanto, necesita un espacio y dedicación institucional. La lectura y la escritura son prácticas socioculturales, necesarias para el aprendizaje y la construcción de conocimiento, absolutamente indispensables para la formación académica y personal de las y los estudiantes. Es por ello que este trabajo recupera las experiencias de un grupo de estudiantes universitarios en relación con las prácticas lectoescritoras, así como los logros y áreas de oportunidad para incluirse de manera adecuada en las dinámicas y procesos académicos. Esto es, si escriben para cumplir con un requisito, de acuerdo con las consignas de cada docente, o los productos que redactan no sólo contribuyen al aprendizaje sino al proceso mismo de elaboración de textos, y al desarrollo de habilidades generales y específicas de lectoescritura.

Desde una perspectiva gramatical, Ballesteros (2016) señala que el uso correcto del lenguaje escrito permite la construcción de la propia identidad, conocimiento y sentido de pertenencia, aspectos fundamentales de la enseñanza de la escritura. Así, aprender a estructurar oraciones y reglas de ortografía cobra mayor relevancia cuando los contextos o entornos socioculturales de cada estudiante son diversos, y diversas son sus estrategias y formas de practicar la escritura.

Desde el inicio de mis estudios en la educación superior, me llamaron la atención las dificultades del estudiantado con la lectura, principalmente, porque desde el comienzo percibí que los hábitos de trabajo consistían en copiar y pegar, subrayar el texto, transcribir esos fragmentos y redactar un resumen que, por sus

características, no era muy extenso, probablemente, por el poco tiempo dedicado a la tarea.

En este sentido, cuando cursaba la licenciatura en Sociología de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional, pude darme cuenta de que las y los compañeros mostraban dificultades para articular ideas, para analizar o dar alguna opinión propia sobre los textos vistos en clase y, con frecuencia, se limitaban a reiterar lo que estaba escrito en el documento. Aunado a lo anterior, las participaciones no siempre correspondían con lo que se discutía o preguntaba en esos instantes; además, utilizaban expresiones coloquiales y muletillas de manera excesiva y se reiteraban los espacios de silencio con la mirada absorta, en busca de la respuesta adecuada. Esta situación no solamente se observaba con las personas de mi generación; también me percaté de comportamientos similares con aquellas y aquellos estudiantes con quienes coincidí en algún otro curso o taller extracurricular.

Comencé a indagar de manera informal entre las y los compañeros en la cafetería, en las áreas verdes, en las canchas de la universidad y en reuniones fuera de la institución, sobre las razones por las cuales el interés lector parecía estar ausente entre las prácticas socioculturales del estudiantado. En cambio, prevalecía la idea de ir al cine o a Ciudad Universitaria (C.U), para convivir con otras/otros compañeros, y participar en el intercambio de ideas o para socializar y preguntarse sobre su propósito de estar en la universidad. Lo anterior me llevaba a preguntar: ¿Cómo concibe la/el estudiante su formación universitaria si no es por medio de la lectura y la escritura principalmente?, ¿cómo piensan que se forma un profesional en este campo?, ¿qué tipo de lectura y escritura desarrollan si no es la académica?, ¿tendrá alguna relación la práctica de la lectura con la vida cotidiana?, ¿en qué sentido la puede tener?

Estas observaciones informales me orientaron hacia la investigación de tesis de la licenciatura, sobre los hábitos culturales y lectores de las/los estudiantes de educación superior. Dicha investigación consistió en observar durante un semestre

(correspondiente al periodo febrero-mayo de 2016) los hábitos de lectura del estudiantado en las diversas asignaturas, así como también, la aplicación de un cuestionario al final del curso. El trabajo se ejecutó con una muestra de 31 estudiantes: 22 fueron del turno matutino y 9 del vespertino, de la generación 2015-2019. Lo que pude reportar, y que me llamó la atención, fue que 89% del estudiantado manifestó leer para cumplir con los trabajos, participación y control de lectura, no porque los textos les provocaran algún tipo de motivación.

Ante todo, la mayoría carecía de materiales de lectura en el hogar, tanto personales como familiares, situación que no les permitía un mejor desempeño escolar; además, la lectura de textos académicos se limitaba a la que efectuaban en los trayectos del hogar a la universidad y al trabajo y, en ocasiones, a la que practicaban dentro de la biblioteca. A estos factores se agregaba la necesidad de acompañamiento para la interpretación y comprensión de los textos y la falta de interés en la bibliografía seleccionada por las y los docentes para los cursos.

A través de las observaciones que se formalizaron en el trabajo de campo, escuchaba comentarios sobre las razones por las cuales no ejecutaban las lecturas, y cuál era la concepción que tenían sobre los textos que se dejaban en clase. Lentamente comprendí que el problema no sólo era el interés o la falta de tiempo sino la forma en cómo los motivaban para leer, o la dificultad para vincular las teorías con la realidad social.

Entre las respuestas a la pregunta del cuestionario aplicado: ¿Cuál es el motivo por el cual no hacen las lecturas que se dejan en clase?, las más recurrentes fueron: no tiene tiempo de hacerla debido a que laboran (58%), prefiere usar su tiempo libre para descansar o practicar alguna otra actividad no académica (48%), el material no está en la biblioteca o en la web (42%), no se comprendieron las consignas del profesorado (79%), existen lecturas más interesantes que las académicas y científicas (80%). Estos resultados me provocaron una reflexión sobre el proceso personal en torno a la lectura que el estudiantado desarrolla con base en los saberes, experiencias y expectativas en su propia formación profesional, el valor

que le confiere, los usos, funciones y representaciones sociales que motiva, y las razones por las cuales la práctica lectora les resulta poco significativa.

Lo que me provocó más de asombro y reflexión fue que solamente por el hecho de descargar o sacar copia a los textos, subrayar el título y subtítulos, estimaban que cumplían con la lectura. En función de estos resultados, al finalizar la investigación en la licenciatura, comencé a plantearme algunas interrogantes que quedaron pendientes de respuesta: ¿Qué otra utilidad o aplicación puede tener la práctica de la escritura más allá del ámbito académico?, ¿cuáles son los intereses académicos del estudiantado en el transcurso de su vida universitaria en relación con la lectura y escritura?, ¿alguno de esos intereses universitarios requieren de la lectura y la escritura para expresarse adecuadamente? En el proyecto que anticipan para sí mismos, ¿qué papel ocupa la lectura y la escritura después de la universidad?

Estas interrogantes me despertaron el interés por indagar, con mayor profundidad, los valores y actitudes que el estudiantado confiere a las prácticas de lectura y escritura, no solamente en el aspecto académico, sino también dentro de su espacio sociocultural. Por eso, la presente investigación abordó el estudio de la lectura y escritura entre jóvenes universitarios desde el enfoque teórico de la literacidad académica, entendida como una práctica sociocultural, como un proceso de formación que permite conocer la forma de apropiación de valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en un contexto escolar determinado, es decir, la construcción y producción de textos (Cassany y Castellá, 2011).

Esta indagación partió del supuesto de que la lectura y la escritura son habilidades centrales en la formación académica, combinadas con diversas destrezas básicas como escuchar y hablar, sobre todo, para conocer cómo se desarrolla el proceso de comunicación. Por lo tanto, en esta investigación, me propuse indagar, desde la mirada del estudiantado, los factores que favorecen u obstaculizan el acercamiento a la lectura y la escritura, la relación con los textos antes de ingresar a la educación

superior y durante la carrera, la motivación previa y la inspiración que surge ante el contacto con los materiales impresos y en línea, la provocación o la ausencia que les causan, las habilidades y áreas de oportunidad que enfrentan para leer y escribir textos académicos y el acompañamiento que han obtenido de las y los docentes, para saber de qué manera, estos aspectos influyen en la formación e integración de las y los estudiantes a la vida académica.

1.2 Antecedentes

En este apartado organicé los resultados de algunas investigaciones que estudian distintos problemas relacionados con la lectura y la escritura académica, que organicé de acuerdo con los diferentes aspectos que abordan en sus trabajos, a saber:

- a. Perspectivas sobre la lectura, la escritura y la alfabetización informacional en el ámbito de la educación superior.
- b. Socialización del estudiantado universitario en las prácticas discursivas académicas. Estos trabajos proponen reflexiones sobre la literacidad académica y estrategias para desarrollar esta práctica desde un enfoque inclusivo en el ámbito universitario.
- c. Literacidad académica e inclusión educativa. Estos trabajos coinciden en la importancia de identificar los hábitos de lectura y escritura del estudiantado a nivel universitario, a fin de favorecer el proceso de literacidad académica en múltiples contextos socioculturales.

A continuación, se presentan algunos hallazgos y reflexiones que surgen de las investigaciones consultadas.

a. Perspectivas sobre la lectura, la escritura y la alfabetización informacional en el ámbito de la educación superior

En relación con la lectura, la escritura y la alfabetización informacional, destaca el trabajo de Ramírez Leyva (2015), titulado “Tendencias de la lectura en la

universidad”, que efectuó en el marco del Seminario: Leer en la universidad, y de las actividades que impulsa la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) y el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI) de la UNAM. Dicho estudio, señala que la lectura, la escritura y la información, han cobrado especial relevancia en los ámbitos universitarios debido a la transformación en la difusión y el desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan seleccionar la información en el proceso de aprendizaje. Menciona que leer es pensar, resolver problemas, es saber obtener información de distintas fuentes, construir el significado sociocultural del texto, es establecer un diálogo con el autor, evaluar su confiabilidad y reconocer la tendencia de éste, con el objeto de que el lector pueda sustentar su propia posición frente a los materiales escritos.

En este sentido, la autora resalta que un número considerable de las y los estudiantes de licenciatura y de posgrado en la universidad no han desarrollado de manera plena las capacidades de lectura y escritura informativa, indispensables para procesar adecuadamente el aprendizaje, la comunicación e innovación en el conocimiento. Así mismo, encuentra una disminución de la práctica de lectoescritura por gusto, situación que limita el desarrollo de las capacidades involucradas en su desempeño académico como: “participación voluntaria, diversidad de socialización de materiales de lectura, información y difusión de actividades relacionadas con la lectoescritura” (Ramírez Leyva, 2015, p.132).

Como parte de la investigación, Ramírez Leyva (2015) reporta el intercambio de experiencias de los distintos Programas y actividades relacionadas con la lectura, escritura y alfabetización dirigidas a las comunidades universitarias y a diferentes sectores de la sociedad, donde el profesorado forma parte de los formadores de lectores. También, comenta y analiza la problemática de la lectura y escritura en estudiantes universitarios, el fomento de la lectura y la alfabetización informacional, así como la formación de promotores de lectura en la universidad, que ayudarán a que el estudiantado desarrolle un conjunto de conocimientos y variedad en el lenguaje a través de la práctica multidisciplinar de lectura, escritura y aprendizaje.

Este trabajo lleva a pensar que hablar de lectura y escritura remite al contexto sociocultural donde se han formado y se forman los estudiantes universitarios. El espacio social y la era digital juegan un papel importante, puesto que están transformando los conceptos, las formas de plantear una reflexión en torno a las posibilidades de innovación que nos ofrece para la docencia universitaria la lectura y la escritura, “las mutaciones que van desde la cultura impresa y de canon de las lecturas, hasta la cultura electrónica, que ha supuesto una revolución profunda de este tipo de todas estas prácticas (Ramírez Leyva, 2015, p.53).

La investigación, me brindó aspectos importantes para la presente investigación, entre los cuales logro destacar que la lectoescritura no puede asumirse como una herramienta general, sino entenderse como una habilidad que está situada y cobra sentido cuando se aplica a situaciones definidas en el ámbito de la educación superior. Con esto quiero decir que, cuando la literacidad académica asume que leer y escribir pueden constituirse, a través de ciertas prácticas, en herramientas epistémicas, posibilitan “el desarrollo de habilidades complejas, la generación de conocimiento y su difusión. De lo contrario, con las habilidades generales adquiridas antes, se genera sólo un aprendizaje reproductivo más que constructivo” (Ramírez Leyva, 2015, p.77).

b. Socialización del estudiantado universitario en las prácticas discursivas académicas

En la investigación de Hernández Zamora (2016a) titulada “Literacidad académica”, el autor parte del esfuerzo y preocupación por introducir a las y los estudiantes en el mundo de la literacidad académica. Esto es, socializarlos en las prácticas discursivas académicas, las cuales implican tres aspectos centrales:

- Escritura académica: apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas.

- Comportamientos letrados: desarrollar la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.
- Pensamiento crítico: desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva (Hernández Zamora, 2016a, p.20).

Lo anterior permite distinguir las diferentes formas en que se transmite la literacidad del estudiantado para que desarrolle una mejor participación en los diversos mundos socioculturales y educativos. En este sentido, la literacidad académica y la participación en el lenguaje de la educación universitaria juegan un papel importante para aumentar la capacidad de redactar los distintos tipos de textos, profundizar en el manejo de conceptos orales y emplearlos sistemáticamente para producir textos de acuerdo con los criterios específicos de las disciplinas y comunidades académicas.

Así mismo, el autor afirma que la formación de lectores y escritores tiene que lograr que el estudiantado escriba textos interesantes, sobre todo auténticos. Para ello, la profesionalización más amplia de las maestras y maestros no se reduce solamente a calificar trabajos con carencia de conexión y con señalamientos desmotivantes e inapropiados para un escritor novato que se sienta excluido dentro del ámbito escolar, sino todo lo contrario: lograr que se involucren y practiquen ampliamente, al margen del ritmo académico, en el desarrollo de capacidades argumentativas y culturales que den pie a ciertas tareas de interpretación y escritura (Hernández Zamora, 2016a).

Otra investigación relacionada con las prácticas de literacidad académica del estudiantado universitario es la que presenta Hernández Zamora (2016b) titulada “Desde la literacidad académica: perspectivas, experiencias y retos”. El autor se

propone enseñarle al estudiantado a clarificar las herramientas discursivas que les sean necesarias en su vida social o profesional. Este primer momento constituye un punto de referencia claro, que les brindará el impulso necesario para explorar la infinidad de posibilidades de comprender y producir significados, sin que la formación se limite solamente a la exposición de formatos y reglas a seguir para escribir y procesar información. El autor fundamenta apreciaciones en el hecho de que la literacidad académica es un proceso sociolingüístico y discursivo donde se involucran factores sociales, culturales, ideológicos y lingüísticos considerados en el planteamiento discursivo.

La investigación marca algunas perspectivas de los estudios sobre literacidad y la forma de establecer estrategias pedagógicas, didácticas y discursivas buscando la mejor manera de que el estudiantado se apropie de dichas prácticas, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas en sus diversos niveles.

Hernández Zamora (2016b) plantea que la escritura es un proceso importante dentro del procedimiento comunicativo, es una herramienta para la construcción de aprendizajes basada en un amplio rango de contextos y criterios discursivos para favorecer la formación de conocimientos significativos. Entonces, significar la escritura es el resultado por el cual se reflexiona sobre el texto a producir, tomando en cuenta las diversas formas de utilizar el lenguaje escrito, los propósitos y su finalidad comunicativa.

Así, la enseñanza de la literacidad debe fundarse desde la práctica social y convertirse en un medio de inclusión social y educativa como principio rector del conocimiento, para proveer oportunidades de participación significativa en la academia. Así, la literacidad se comprende como una práctica social posible en la tarea cotidiana, que debe impulsar constantemente la inclusión y no exclusión de los procesos formativos de la lectura y escritura, para cubrir prácticas académicas en la educación superior.

Este trabajo me permitió observar que la literacidad es un proceso que involucra las actividades dentro de los más diversos ámbitos de la vida social. Por ello, comprende y produce significados que favorecen el proceso de inclusión educativa. Asimismo, la literacidad no implica una enseñanza que excluya la diversidad de estratos sociales dentro de la escuela, sino todo lo contrario. Así, a través del ejercicio discursivo se crean y se recrean prácticas continuas de enseñanza enfocadas a promover, dentro de la dinámica escolar, “la participación y responsabilidad significativa en el favorecimiento de ideas que se convierten en un medio de inclusión social y/o escolar” (Hernández Zamora, 2016b, p.60).

Otro trabajo que aportó elementos a esta investigación es el desarrollado por Ramírez (2012), “Los estudiantes y la escritura universitaria”, donde plantea que los docentes aprecian más la lectura como medio para el aprendizaje de las asignaturas y emplean la escritura como vehículo para comprobar que el estudiantado adquirió los conocimientos esperados, de acuerdo con los criterios de cada docente. Al respecto, consideran que enseñar a escribir textos académicos no forma parte de sus responsabilidades, dando por hecho que el estudiantado obtuvo esas habilidades a lo largo de su formación básica y media superior.

En relación con mi propio trabajo destaca la aportación de Ramírez (2012) quien señala que las y los estudiantes conciben la lectoescritura como un requisito más para cumplir con las demandas del profesorado, a fin de obtener una calificación aprobatoria. Del mismo modo, la comprensión e interpretación de los textos no está dentro de los objetivos principales tanto del personal académico como de las/los estudiantes.

c. Literacidad académica e inclusión educativa

La literacidad académica forma parte del proceso de formación que, en la educación superior, favorecerá la inclusión del estudiantado en el ámbito académico. En “Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior”, Natale

y Stangnaro (2016) compilan y revisan diversos programas de alfabetización e investigaciones implementadas en diversas universidades, con el propósito de propiciar la inclusión educativa y la promoción de las y los estudiantes en el nivel superior. Para ello indagaron en los programas de alfabetización académica y las modalidades en que se aborda la lectura y la escritura en el nivel universitario, analizados desde distintos contextos y situaciones socioculturales y socioeconómicas que enfrenta el estudiantado de acuerdo con las características culturales propias de la universidad.

Desde este enfoque, las autoras muestran cómo se construyen los conceptos de inclusión y alfabetización académica, a partir de un recorrido por los lineamientos favorables para con el aprendizaje e incorporación de las y los estudiantes en el ámbito académico, ya que no todas y todos se encuentran en la misma posición de partida, “causa que impide inculpar al propio estudiantado de su condición precaria con bajas calificaciones” (Pérez y Natale, 2016, p. 24). Asimismo, las autoras mencionan que el tratamiento de una educación superior inclusiva y de calidad no puede ser abordado desde la falta de recursos estudiantiles para los aprendizajes requeridos, dado que las instituciones educativas conforman un condicionante primordial para el desempeño académico y la permanencia.

Esta investigación da cuenta de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad (en el contexto de distintos países de América Latina: México, Chile y Argentina), donde se analiza y reflexiona sobre la inclusión y permanencia de todas y todos los estudiantes que ingresan a la universidad, que en su mayoría son parte de la primera generación de universitarios y no cuentan con aquellas prácticas lectoescritoras que exige la educación superior, ya que los textos que circulan en el mundo universitario exigen el desarrollo de prácticas letradas específicas, que son diversas en cada asignatura, lo que ocasiona exclusión, abandono y un porcentaje menor de aquellas y aquellos que logran graduarse (Pérez y Natale, 2016).

La investigación no sólo pone énfasis en el estudiantado, sino también en el cuerpo docente y las instituciones educativas que de forma articulada podrían ir más allá

de la actual fragmentación de las prácticas lecto-escritoras, para la creación de espacios que posibiliten el acceso de las y los estudiantes a culturas letradas de diversas disciplinas. Como aportación del trabajo mencionado, se destaca la importancia de la inclusión educativa en la educación superior a partir de la alfabetización académica, la cual requiere un abordaje que considere tanto los múltiples aspectos socioculturales involucrados, como los diversos actores educativos participantes en el proceso.

Para concluir, podemos decir que las investigaciones reportadas en este apartado, brindaron aportes para este estudio, entre ellos, cabe mencionar que la literacidad académica se desarrolla en la medida en que el estudiantado se apropia de los contenidos, actitudes y aptitudes básicas para la comprensión y producción de textos. Aun así, no es un proceso que el estudiantado atraviesa en soledad, en especial, cuando se trata de universitarios que constituyen la primera generación que accede al nivel superior, como es el caso de quienes participan en este trabajo. En este sentido, resulta fundamental el acompañamiento de las y los docentes, quienes ayudarán a familiarizarse y relacionarse con las prácticas del campo de conocimiento y de la comunidad académica a la cual tratan de insertarse.

1.3 Panorama general del problema

La práctica que efectúan los estudiantes en su proceso formativo inicial se concreta en contextos culturales diversos que influyen en el proceso formativo de su identidad en la academia, en su desarrollo lingüístico y en su comportamiento. Si bien, han desarrollado literacidades en el contexto social del que provienen, al entrar a la universidad enfrentan el reto de desarrollar la literacidad académica que se da en el marco específico de la disciplina a estudiar.

En la formación universitaria, la escritura tiende a observarse como un problema secundario, en cambio, la preocupación del docente se centra en la lectura y la apropiación de teorías y conceptos específicos de los espacios curriculares (Paricio et al., 2019). La producción escrita se aprende con dificultad, porque apropiarse del

conocimiento y reflejarlo en la escritura necesita tiempo. En consecuencia, al final de cada semestre se manifiestan los problemas para elaborar y entregar trabajos finales. Así, la práctica de la lectura y escritura, por lo regular, están sujetas a la construcción y difusión de saberes, en particular para comprobar los conocimientos que el estudiantado ha adquirido a lo largo del semestre.

Desde esta perspectiva, en el ámbito universitario la literacidad es una necesidad presente, por lo que se refiere a la diversidad de formas de aprender y enseñar la lectura y escritura, a fin de afrontar los estudios académicos y acceder al conocimiento disciplinar especializado. De esta forma, uno de los múltiples problemas identificados en la universidad consiste en que la enseñanza está orientada a favorecer estrategias lingüísticas y a la revisión de reglas gramaticales, sin una finalidad formativa. Esto es, que las y los estudiantes aprenden a escribir sin desarrollar el interés y seguridad por la escritura para expresar ideas y experiencias propias (Vargas, 2015).

Lo anterior puede resultar contradictorio en relación con una de las expectativas que se plantean en la formación universitaria, donde se espera que el estudiantado aplique diversas formas de expresión argumentativa enseñadas por el profesorado, propias de la cultura escrita de cada disciplina. Además, se espera que el estudiante practique constante los conocimientos adquiridos y el lenguaje especializado del campo en que se está formando y desarrolle el interés por pertenecer y participar en una comunidad discursiva (Menéndez, 2005).

Otra de las limitaciones que afectan el desarrollo de habilidades de las y los estudiantes, se refiere a la producción de textos, en especial, cuando las consignas del profesorado resultan insuficientes, poco detalladas o confusas. En este sentido Hernández y Marín (2018), señalan que el docente supone que el estudiantado sabe cómo elaborar trabajos, por ello no es necesario explicar en cada sesión las cualidades de cada trabajo y los criterios que se esperan.

Como bien se sabe, son múltiples y diversos los factores que influyen y determinan la formación del estudiantado para que logre finalizar de forma satisfactoria sus estudios universitarios. Por un lado, tiene que ver con la adquisición de conocimientos académicos, y, por otro lado, con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura que les permitan la inclusión y desenvolvimiento en la vida académica.

Por lo expuesto, en este trabajo me propuse indagar, desde la mirada del estudiantado, los factores que favorecen u obstaculizan el acercamiento a la lectura y la escritura, la relación con los textos antes de ingresar a la educación superior y durante su formación universitaria, así como las sensaciones (provocación, indiferencia, rechazo, etcétera) que surgen ante el contacto con los materiales impresos y en línea, las habilidades y áreas de oportunidad que enfrentan para leer y escribir textos académicos y el acompañamiento que han recibido de las y los docentes, para saber de qué manera, estos aspectos influyen en la formación e integración de las y los estudiantes a la vida académica.

1.4 Pregunta de investigación

A partir de la información reunida y de las reflexiones anteriores, surge la siguiente pregunta que orientará la presente investigación:

¿De qué manera, la literacidad académica se presenta en las prácticas de lectura y escritura en las y los estudiantes de Licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN-Ajusco?

¿Cuáles son las experiencias, prácticas y dificultades que se recuperan del estudiantado en relación con la lectura y escritura académica, a partir de los dispositivos implementados durante el trabajo de campo?

1.5 Justificación

El estudio aporta información sobre la diversidad de situaciones que vive un grupo de estudiantes universitarios, en específico de la Licenciatura en Sociología de la educación, para desarrollar destrezas vinculadas con la lecto-escritura, en relación

con sus trayectorias escolares previas. También, permitirá indagar por el sentido que tiene la lectura y la escritura para el estudiantado, en el proceso de formación en este campo de estudios. Aspira a despertar el interés del cuerpo académico sobre la necesidad de ampliar estas indagaciones a otras muestras de estudiantes de la carrera para relacionar los logros y áreas de oportunidad relacionadas con la práctica lecto-escritora, con la inclusión académica. También, aportará a la comprensión de que, los modos de lectura y escritura son diversos y particulares en cada ámbito donde se vayan desarrollando las/los estudiantes, puesto que las condiciones en este proceso son diferentes y requieren propuestas diferenciadas.

1.6 Objetivos

Objetivo General

Generar conocimiento sobre la literacidad académica del estudiantado de educación superior de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad- Ajusco, a través de una etnografía virtual, para detectar su incidencia en las prácticas de lectura y escritura de las y los estudiantes de la licenciatura en Sociología de la Educación.

Objetivos específicos

Analizar las habilidades, competencias y dificultades de lectoescritura del estudiantado en su trayectoria universitaria, a través de sus testimonios en los grupos focales.

Identificar, a través de grupos focales de tipo etnográfico, los gustos, preferencias, sentidos y significados que el estudiantado de nivel licenciatura les otorga a las prácticas de lectura y escritura en su vida académica y cotidiana.

Exponer la relación entre las prácticas de lectura y escritura y el desarrollo académico del estudiantado desde la perspectiva de la docente frente al grupo que participa en la investigación.

1.7 Hipótesis o supuestos de investigación

El estudiantado de sexto semestre de la licenciatura en Sociología de la Educación considera y necesita que la lectura y escritura sean una práctica constante durante el proceso formativo en la universidad puesto que, en el transcurso de su formación profesional, no basta con una asignatura específica dedicada a la comprensión y producción de textos para aprender las propias convenciones discursivas del campo disciplinar.

1.8 Breve enfoque teórico

La presente investigación estuvo orientada bajo el enfoque teórico de la literacidad académica, término desarrollado desde la perspectiva sociocultural. Desde este enfoque, la literacidad refiere a las formas, maneras y modos en que la lectura, la escritura y la expresión oral, con sus estructuras y funciones articuladas entre sí, “pueden asociarse a un contexto social específico, ya sea escuela, familia, trabajo, etcétera” (Zavala, 2009, p.27).

El enfoque de literacidad, visto como una práctica social, tiene como unidad básica la lectura y escritura. Así, desde el punto de vista sociocultural, dichas prácticas de lectura, escritura no solo están analizadas desde las formas de leer y escribir, sino que están compuestas y observadas desde la construcción, propósitos, identidades, significados y discursos a través de los cuales se construye y practica el conocimiento.

Por lo anterior, la literacidad en el ámbito de la universidad no es la excepción, pues las formas en cómo, por qué y para qué el estudiantado le da significado al uso del lenguaje oral y escrito para lograr diversos propósitos académicos, será la forma de configurar su formación profesional, condición social e identidad cultural. Por ello, este trabajo trata de identificar y mirar los usos y concepciones que las y los estudiantes les atribuyen a las prácticas de lectura y escritura en su formación académica desde el enfoque de la literacidad concepción que se profundiza más adelante en el capítulo teórico.

1.9 Estrategia Metodológica

Con el fin de reunir información para responder a la pregunta formulada anterior, la presente investigación se llevó a cabo mediante el proceso cualitativo de corte etnográfico digital que se describe más adelante en el capítulo metodológico. Para ello, se emplearon diversas estrategias: la observación participante, el diario de campo, la entrevista en profundidad y los grupos focales. Cada estrategia tuvo sus respectivos instrumentos conformados por el registro de notas en el campo y las guías de entrevista. Los hallazgos fueron interpretados mediante la contribución de Ricoeur (1999), que implica pensar y repensar los contextos específicos, debido a que se ubican en un espacio-tiempo determinado.

Esta experiencia como investigador resultó una de las etapas más interesantes en mi formación profesional por la diversidad de participaciones en los seminarios de la Maestría, como por el trabajo de investigación que se desarrolló en la modalidad virtual. En este sentido, cabe señalar que la experiencia de educación a distancia y, más aún, la investigación a distancia resultó compleja, porque la idea original de efectuar etnografía en el campo educativo de manera presencial, dio un giro radical en el campo socio digital. Precisamente, en el capítulo 3, apartado 3.2.2. que lleva por título “Etnografía digital” se describen las decisiones adoptadas desde el punto de vista metodológico para afrontar el giro que dio esta investigación debido a la pandemia.

Hasta el momento en que se desarrollan estas líneas, he comprendido que, al profundizar en las prácticas de lectura, escritura y en el acercamiento a la expresión oral del estudiantado, ha resultado complicado escribir y sintetizar demasiada información.

Por tales motivos, considero que esta investigación ofrece un acercamiento a un tema profundo y con diversas aristas. Desde esta mirada, reconozco que mis dificultades al redactar el documento son amplias y, tal vez, con falta de argumentación, puesto que en un principio suponía que la estructura y redacción

del trabajo recepcional se realizaba de manera lineal. Sin embargo, conforme fui redactando, investigando, analizando y, sobre todo, a partir de las reflexiones que surgieron a lo largo de los seminarios en mi formación en la Maestría, pude observar que la investigación en su conjunto no sigue un camino rígido. En otras palabras, la construcción del proyecto y el desarrollo de la investigación es amplia, abierta, un proceso diverso que se complementa cuando los conocimientos se articulan y se plasman en el texto.

Por lo anterior, quiero decir que la imaginación como investigador me encaminó a escuchar y centrarme en las expresiones del estudiantado sobre aquellas dificultades que han tenido en su formación universitaria con respecto a la lectura y escritura. Durante el proceso metodológico me percaté de diversas interrogantes que en un inicio quería responder a través de las observaciones y registros en mi diario de campo. La pandemia impidió que se concretara este procedimiento. De ahí que opté por indagar en los grupos focales, que se realizaron en la modalidad virtual, lo que, en definitiva, representa un aporte inesperado y original de esta investigación.

2. Perspectiva Teórica

“Practicar la literacidad es siempre un acto social, que se desarrolla dentro de una variedad de contextos socioculturales”
-Virginia Zavala-

Este capítulo aborda el entramado conceptual que orienta el presente trabajo de investigación, relacionado con la literacidad y alfabetización académica. Al respecto, cabe mencionar que, en educación superior, la literacidad académica pretende el desarrollo de una serie de actividades, esfuerzos, acompañamiento, tiempo y práctica que no ocurren de forma natural en el estudiantado. Estos procesos no sólo implican habilidades lingüísticas o psicolingüísticas; requiere la adopción del enfoque sociocultural, que refiere al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en las prácticas letradas académicas, e incluye la consideración de espacios y tiempos históricamente situados que son parte de los procesos sociales (Cassany y Morales, 2008). Existen numerosos factores que afectan los múltiples desafíos que enfrenta el estudiantado, al incorporar nuevas formas de acceder a nuevos conocimientos en relación con la lectura y escritura, entre ellos, la falta de tiempo, la necesidad de laborar por motivos familiares o individuales, el acompañamiento, la ausencia de diálogo con los familiares y docentes, la falta de escucha para saber lo que leen y escriben, o cómo lo dicen.

Alfabetización académica

La denominada alfabetización académica se reconoce dentro del contexto de la educación superior. Es uno de los conceptos mejor acogidos en la última década por profesores e investigadores de universidades latinoamericanas. Esta noción, empleada por Carlino (2003), ha cobrado visibilidad con sus aportes e importancia pedagógica en torno a las carencias en lectura y escritura de las y los estudiantes universitarios, primordialmente, para proponer acciones orientadas a superar las

deficiencias expresivas e interpretativas en torno a la producción de textos académicos.

La alfabetización no es una habilidad básica que se logra solo una vez y de forma definitiva. En efecto, alfabetizar académicamente significa enseñar y proveer al estudiantado, de las herramientas necesarias para producir textos, en la cultura de la disciplina que imparte el docente, para que pueda existir un verdadero proceso de inclusión de las y los estudiantes. Como señala la autora: "No es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo" (Carlino, 2005, p.15). Esta temática ha sido abordada debido a la importancia de la formación de los estudiantes, quienes se convertirán a mediano plazo en nuevos profesionales de sus respectivas disciplinas.

La alfabetización académica o superior es un proceso donde se ponen en juego conceptos, estrategias, pensamiento académico, posicionamiento del texto, que le permite al estudiante argumentar y defender posturas en las diversas disciplinas y actividades solicitadas dentro de la academia. Carlino (2005) señala que "Alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina, para que de verdad puedan incluirse los estudiantes que provienen de otra cultura" (p.15). En este sentido, se puede señalar que la universidad debe favorecer la inclusión en las prácticas de alfabetización académica del estudiantado, pues "leer y escribir son herramientas epistémicas necesarias para elaborar el conocimiento impartido porque, a través de la lectura y la escritura, es como el estudiantado consigue asimilar, adecuar, digerir y apropiarse de la información recibida" (Carlino, 2006, p. 183).

Conocer las representaciones y perspectivas de las y los estudiantes en relación con la propia alfabetización académica, permitirá identificar las áreas de oportunidad del estudiante y, a partir de ello, construir estrategias para acercarlos a las practicas letradas dentro del contexto del nivel superior. Sin lugar a duda, las intervenciones del profesorado, junto con el apoyo y seguimiento institucional, son

de gran relevancia para incentivar al estudiantado a desarrollarse en las diferentes etapas del proceso de lectura y escritura; representaciones, argumentaciones, discernir, indagar y apropiarse del conocimiento específico del campo, y así relacionarla con base a los conocimientos y experiencias adquiridas durante la formación profesional. De acuerdo con Carlino (2013):

La alfabetización académica es 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. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (p.370).

Las reflexiones anteriores expresan el deber ser de la labor del cuerpo docente e instituciones educativas que, evita malinterpretar la tarea de alfabetizarse académicamente como un asunto que concierne sólo a las y los estudiantes. De la misma forma, se propone que, en la formación universitaria, los cursos, talleres o actividades extraescolares, supongan remediar el manejo de habilidades de escritura, ya que se requiere trabajo constante con distintas posibilidades y estrategias en los campos de formación.

Los estudios socioculturales sobre la alfabetización académica proponen no conceptualizarse desde la perspectiva de habilidades o capacidades de los individuos, sino desde el punto de vista de las prácticas inclusivas culturales en las

cuales se comprometen las personas cuando son alfabetizadas. En concordancia con estas perspectivas, se entiende que la alfabetización académica abarca mucho más que llegar a dominar las letras, los sonidos y las formas gramaticales, la alfabetización, se refiere al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes universitarios a lo largo de su formación, que implica la inclusión a una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura son parte de las prácticas sociales (Kalman, 2003).

2.2 Literacidad Académica

El término literacidad se deriva del inglés “literacy” que puede ser utilizado universalmente, aunque en francés se maneja como “lettrisme” y en portugués como “letramento”, con los significados y las formas de emplear la lengua y darle sentido, tanto en lo verbal como en lo escrito. En español ha sido transcrito de diversas maneras: alfabetización o cultura escrita (Ferreiro, 1997). Los términos literacia, literalidad, literidad, escrituralidad, escribabilidad podrían conducir a malas interpretaciones desde diversos ángulos (Ames, 2002). Por ello, es conveniente mencionar que los términos que se manejan desde la academia son alfabetización y literacidad. Ambos conceptos tienen validez desde un mismo enfoque teórico; aun así, poseen diferentes significados, y se incorporan al ámbito académico para formular algún tipo de análisis con respecto a las prácticas de lectura y escritura del estudiantado universitario.

A partir de lo anterior, esta investigación adopta el enfoque de la “literacidad académica”, por ser más amplia que la referencia elaborada con la conceptualización de “alfabetización académica”, dado que el significado que se le atribuye al concepto excede las nociones básicas de obtener las destrezas elementales de lectura y escritura (Riquelme y Quintero, 2017). Sin embargo, se puede concebir como la forma de estudiar la enseñanza y el aprendizaje del código de lectura y escritura en diversos contextos socioculturales.

Desde la perspectiva teórica, la literacidad es concebida como las prácticas letradas que corresponden a “un enfoque sociocultural desde el cual el aprendizaje de la lectura y la escritura va más allá de las habilidades cognitivas e incluye prácticas sociales que permiten darle sentido dentro de un contexto social específico” (Cajal, 2021). La literacidad implica la adquisición, uso y desarrollo del lenguaje oral y escrito. Al respecto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), señalan que:

La literacidad reconoce el proceso de la lectoescritura como una práctica social, lo que implica trabajar la lectura y escritura no solo como procesos lingüísticos y psicológicos sino como prácticas socioculturales. La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno cultural y social contextualizado. En esta concepción, los docentes tienen un importante papel con las/los estudiantes, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos (p. 13).

Con esto quiere decir, que el enfoque sociocultural ve la literacidad como un fenómeno situado, debido a que el vínculo entre lectura y escritura que lleva a cabo el estudiantado con propósitos comunicativos se evidencia en las prácticas discursivas que varían según los ámbitos donde se concretan. En este sentido, la literacidad es más que leer y escribir; implica considerar lo que las personas hacen cuando leen y escriben, por qué lo hacen, para qué, cómo y qué en cada contexto particular, cuando se exponen sobre distintos aspectos que integran la lectura y la escritura. Para Zavala (2011) la literacidad académica debe comprenderse como un proceso colaborativo, que “implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad académica” (p.56). Así, entendida como práctica sociocultural, “la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de

que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir” (Zavala, 2008, pp. 23-24).

Sin duda, leer y escribir son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más extensos, de acuerdo con el contexto sociocultural y con el propósito de generar múltiples habilidades lingüísticas y cognitivas, en relación con lo letrado. Por tanto, saber codificar y decodificar símbolos gráficos no implica necesariamente dominar las diversas maneras en que uno puede aproximarse a la lectura y la escritura.

En este sentido, es interesante explorar la literacidad desde la gran diversidad que se encuentra en cada comunidad educativa y sus contextos específicos, con sus respectivos propósitos, y no quedarse con la idea de que es un conjunto de habilidades cognitivas que se aprenden mecánicamente. Es significativo que se reconozca que, “como la literacidad es esencialmente social no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos” (Zavala, 2008, p.24).

Así, el contexto, la identidad y la habilidad en la lectoescritura, es cómo el estudiantado ocupa un lugar sustantivo en la formación profesional. Esto es, en la mayoría de las actividades académicas, la lectura y la escritura forman parte del intercambio comunicativo que le da sentido a las prácticas cotidianas del estudiante. En el contexto universitario, tal vez, algunas prácticas letradas suelen ser poco reconocidas académicamente (Kleiman, 2019). Aunque no se trate de sustituir las prácticas letradas escolares por las cotidianas. En la escuela habría que incluir más las necesidades de las/los estudiantes, y esto implica preguntarnos qué tipo de lectores y escritores queremos producir y para qué propósitos.

Por lo tanto, comprender la literacidad académica, implica reconocer las prácticas letradas que desarrolla el estudiantado a partir de la producción de textos, incluido

el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto, a partir de las necesidades del estudiantado en tanto amplían el horizonte para la producción de textos académicos (Cassany, 2006).

Para Cassany (2008), “las prácticas de lectura y escritura no deben concebirse únicamente como un proceso cognitivo, homogéneo y universal” (p.13), que sólo se concreta en instituciones educativas o a través de un docente. Al contrario, la literacidad se concibe como el desarrollo de la lectoescritura, como un elemento vinculado con los contextos que rodean a las y los educandos. En otras palabras, la literacidad se adquiere, se aprende “en distintos niveles y son independientes del contexto en el que se desarrollan los individuos” (Riquelme y Quintero, 2018, p. 98).

Por lo anterior, se comprende que el uso de cada texto depende del contexto sociocultural de cada individuo, es la suma de los aprendizajes adquiridos propios de su formación y desempeño profesional histórico. En palabras de Cassany (2005a), “aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa” (p.3). Estas formas se van transformando al mismo tiempo que la comunidad escolar. Así, la literacidad es una actividad culturalmente mediada y una práctica que constantemente influye sobre la personalidad del estudiante lector y escritor, tomando en cuenta “evaluar el discurso desde nuestro punto de vista, como lectores, aceptar lo que nos guste, rechazar lo que no nos guste y proponer alternativas” (Cassany, 2005b, p.44). Comprender el acto de leer y escribir como una práctica sociocultural, implica reconocer las prácticas comunicativas, los estilos de transmisión de conocimiento de cada individuo y su comunidad. Así, las dimensiones implicadas en la práctica de leer y escribir son fundamentales porque relacionan este hacer, esta práctica, con los efectos que poseen los escritos en una comunidad académica.

El enfoque sociocultural de la literacidad considera que la escuela es un entramado de dimensiones políticas, económicas e históricas en donde acontecen diversas

prácticas; el estudiantado practica y participa en las dinámicas de organización institucional desde la multiplicidad de significados. En este sentido, una de las labores del estudiante es interpretar lo que señalan los textos consultados y adecuarlos al contexto socioeducativo donde interactúa. Lo dicho remite a una práctica aprendida y habituada que se orienta a establecer relaciones de distinto tipo con diversas intenciones lo que “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p.7).

La literacidad no solo comprende las habilidades de carácter individual, sino que se perciben como un proceso social, con “prácticas y relaciones significativas e implicadas en prácticas culturales específicas” (Street, 2014, p. 36). Para concretar este proceso, la apropiación del lenguaje es indispensable, especialmente, si consideramos que cada comunidad educativa tiene diversas prácticas letradas y significados particulares que varían en las diferentes condiciones e interacciones del ámbito universitario.

Por lo anterior, queda claro que la literacidad académica es un proceso de aprendizaje para transformar y construir diversos conocimientos que se reflejan en la producción de textos, e implican un proceso durante y después de la elaboración, para hacer perceptibles las formas de circulación de los conocimientos de cada comunidad discursiva. Como señala Cassany (2006): “Leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos sino también prácticas socioculturales” (p.10). En cada uno de los procesos vinculados con la elaboración de textos es posible identificar usos y concepciones académicas con respecto a la lectura y escritura, lo que exige comprender el porqué de las prácticas, conocer las expectativas de desempeño en el aula, así como las atribuciones y acciones del estudiante en un campo determinado.

En este punto conviene señalar que la vida académica supone asumir posturas, seleccionar y apropiarse del conocimiento, plantear problemas, seleccionar información, comprender los aprendizajes propios del nivel de formación y defenderlos en la argumentación de textos. Estas experiencias educativas requieren

que el estudiantado tenga contacto con situaciones abiertas al diálogo de manera individual y colectiva. La literacidad académica es una práctica situada en contextos socioculturales e institucionales específicos, donde el diálogo, la argumentación y la construcción de perspectivas deben formar parte de las prácticas discursivas académicas, inherentes a la lectura y escritura, pues, ambas actividades sustentan la producción, circulación y apropiación del conocimiento porque juega un papel importante en la construcción comunicativa oral y escrita.

Aunado a lo anterior, la literacidad académica, en tanto práctica social, remite a relaciones de poder que posicionan o excluyen a los estudiantes dentro de la institución escolar. Al respecto, Serrano *et al.* (2021) mencionan que:

En la vida escolar, la relación con el lenguaje es el nudo que no solo se concentra en la comprensión del mundo cultural y natural, sino que establece relaciones de saber y poder en la institución escolar, y por extensión en el mundo social. Los vínculos de poder, en cuanto dominio del lenguaje, posicionan a los sujetos frente a los otros y les otorgan un lugar en los grupos sociales. (p. 4)

Con base en lo anterior puede afirmarse que la literacidad académica abre una veta para analizar las relaciones de poder que se juegan en la apropiación o exclusión de las prácticas asociadas con un campo disciplinar y con una comunidad discursiva. Así, se observa que, más que leer y escribir, la literacidad contribuye a moldear una identidad que define al estudiantado a partir de lo que hace cuando lee, escribe y se expresa discursivamente en cada contexto particular. Como contrapartida, Gee (2004) plantea que es una identidad que requiere y ofrece la oportunidad de acercarse a la visión del entorno que pretende exhibir el estudiante.

Reflexionar sobre la literacidad académica supone una relación inherente entre lenguaje e identidad, a partir de las diferentes tradiciones disciplinares, de manera que transformar la forma de leer, escribir o expresarse oralmente implica darle sentido a la identidad social e individual. Por todo esto, practicar la literacidad es

siempre un acto social que se enmarca en una variedad de creencias y formas socioculturales (Zavala, 2004).

2.3 La literacidad académica entendida como relación texto contexto

El conocimiento y reconocimiento de la cultura escrita y de las formas lingüísticas que constituyen la escritura, no bastan por comprender la lectura o escuchar asertivamente los discursos convencionalmente establecidos. Al respecto, el enfoque sociocultural coloca en el centro los múltiples y diversos significados construidos constantemente por el estudiantado con base en motivos personales, familiares y sociales que, en algunos casos, se ubican en diversos ámbitos dentro de la academia.

Así, desde la literacidad, la tarea radica en la relación del texto con el contexto. Pero este interés teórico no siempre se traslada a la práctica. Sin embargo, la universidad es el ámbito donde se brindan oportunidades formativas y de intercambio para la construcción de significados. Esto implica tomar en consideración las distintas formas e ideas que el estudiantado emplea, con una visión del mundo, con intenciones diferentes y con finalidades concretas en cada situación. Así, cuando la escritura parte de la realidad social, es posible comprender el vínculo de la lectoescritura con la universidad, lugar donde existen más oportunidades y experiencias significativas relacionadas con la práctica discursiva.

La literacidad en la educación superior puede analizarse como un proceso de socialización, donde el aprendizaje de alguna disciplina tiene por objetivo la apropiación de las prácticas de lectura y escritura para su expresión oral o discursiva, lo que deriva en dificultades para confrontar posiciones o para argumentar. Para concluir, conviene reiterar que, a partir de la bibliografía consultada, esta investigación adopta la perspectiva sociocultural para estudiar las prácticas de literacidad académica en la formación del estudiantado universitario. Este enfoque implica enmarcar la lectura y la escritura en los contextos socioculturales en los que se desarrolla el estudiante universitario. Aunado a lo

anterior, el situar las actividades y prácticas en el contexto disciplinar y concebirlas como parte del aprendizaje permitirá determinar qué roles se deben cumplir en una comunidad específica (Arredondo y Corzo, 2017), en este caso, en la comunidad de las/los sociólogos de la educación.

A manera de cierre, cabe señalar la importancia del involucramiento del personal académico en el proceso, a fin de soslayar que la responsabilidad de las prácticas lectoescritoras recaiga exclusivamente en el estudiantado. En este sentido, se trata de orientar e involucrar en dicho proceso al cuerpo docente, directivos y estudiantes, evitando responsabilizar en su totalidad al estudiantado por aquellas deficiencias en la elaboración y presentación de textos, ofreciendo una visión un poco más amplia, a partir de los contextos socioculturales que se desenvuelven cotidianamente en la academia.

3. Estrategia Metodológica

“El trabajo docente consiste en crear las condiciones favorables para animar a hablar”

-Daniel Cassany-

En este capítulo refiero la forma en que construí y guie la investigación para recabar información sobre las prácticas de lectura, escritura de las y los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. También, describo las estrategias desarrolladas durante el trabajo de campo implementado durante el semestre febrero-junio 2021-I, con el propósito de documentar y aportar conocimientos como parte del proceso del trabajo de investigación.

3.1 Contexto donde se llevó a cabo la investigación

El contexto donde se llevó a cabo la investigación fue el entorno virtual de aprendizaje con el estudiantado de 6° semestre, en la asignatura Técnicas de Investigación, con la profesora del curso. Debido a la emergencia sanitaria, la materia se impartió de manera remota o virtual durante el semestre 2021-I por medio de la plataforma Moodle, lo que me permitió trabajar y acercarme al enfoque etnográfico digital. En relación con esta perspectiva, cabe señalar que, durante el semestre mencionado, tuve la oportunidad de participar en el Taller Etnografía digital en la investigación educativa, impartido por la profesora Julieta Briseño y organizado por la Coordinación de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, Ajusco.

El taller se desarrolló en 7 sesiones. Se distribuyeron de manera sincrónica (4 sesiones) y asincrónica (3 sesiones). Conviene precisar que el taller se enfocó en la práctica, es decir, en experimentar y ejercitar la escritura etnográfica a través de ejercicios de registro de actividades educativas como clases en línea, conferencias,

chats en grupos de Facebook o de alguna asignatura que, en la medida de lo posible, se vinculara con los proyectos de investigación. Cabe señalar que las actividades desarrolladas en el taller me ayudaron a precisar y afinar los registros para esta investigación donde recuperé los tiempos, espacios, actividades y actores sociales que estaban presentes en el campo observado; también, describí el espacio virtual de aprendizaje y las interacciones significativas, tanto para los sujetos investigados como para el investigador.

El énfasis en los elementos de registro, así como la precisión en la escritura de la etnografía digital, me revelaron que mi función como investigador no solo consistía en mirar y relatar lo que deseaba observar. En cambio, se trataba de una función o responsabilidad, si así lo queremos comprender, de escuchar, dialogar, ser sensible y sin prejuicios hacia el otro para establecer un nosotros, a través de la experiencia vivida, junto con la diversidad de significados que surgían a partir de la permanencia en los escenarios del campo. De ese modo llegué a comprender algunas situaciones del estudiantado en torno de las prácticas socioculturales de lectura, escritura y oralidad, así como los procesos de apropiación de éstas en el nivel universitario.

El taller me aportó, desde la primera sesión, las formas de documentar registros etnográficos digitales que se originaron con las capturas de pantalla del contexto observado, de las interacciones que surgían en los chats, de las actividades y de las proyecciones simultáneas que sucedían en un tiempo determinado. También incorporé fragmentos de grabación de video, siempre con el consentimiento de las y los involucrados en el proceso. Así, en el taller pude aprender un poco más sobre la utilidad de esta perspectiva, concreté aprendizajes con el tiempo suficiente para pensar y organizar lo que documenté en mi trabajo de campo.

Ahora bien, el trabajo de campo comenzó en el semestre 2021-I con un grupo integrado por 31 estudiantes. En la sesión inicial, al momento de presentarse, la mayoría comentó que el interés por la lectura apenas comenzó en el semestre anterior debido a que, en algunas asignaturas, se les solicitó citar y argumentar

partes de los textos vistos en clase para integrarlos en la redacción de los trabajos finales. A diferencia de los anteriores, otros participantes mencionaron que el motivo lector era fundamental y necesario para mejorar los trabajos, reseñas o ensayos que les solicitaban. Así es como les llamó la atención y le dieron importancia a la lectura y escritura. Cabe señalar que, dentro del grupo, también hubo algunas participaciones que aludían a la situación laboral como uno de los obstáculos para darle el interés suficiente a las actividades académicas. Por ello, conviene retomar la participación de una estudiante cuando expresa lo siguiente:

Quando comencé la licenciatura no tenía el interés suficiente para hacer las tareas, trabajos y buscar las lecturas en la biblioteca o en internet. Sin embargo, cuando comenzó la pandemia y las clases en línea, me di cuenta de lo poco que he aprendido y las dificultades que tengo para entregar mis trabajos. No lo había visto de esa forma. Ahora comienzo a tener el interés por leer y escribir, me resulta difícil comprender, trabajo en lo que puedo. También, porque ahora me dedico a trabajar y el tiempo no es suficiente para mis actividades en la universidad. (GP1, 4:3)

Otro aspecto que quiero resaltar de la presentación inicial se refiere al uso de las tecnologías y el aula virtual. Al respecto, la mayoría del estudiantado expresó que utilizaba su teléfono móvil para conectarse y hacer sus trabajos o actividades escolares, pero la conexión normalmente era inestable en cuanto al sonido y video, por lo tanto, lo consideré como un factor que podría influir negativamente en el proceso de formación de la asignatura.

Dicho lo anterior, también es preciso señalar que el curso comenzó con una duración de 6 horas de cátedra semanales, distribuidas en 3 horas los días lunes y 3 horas los jueves. En un primer momento, se impartió de manera sincrónica y asincrónica. Así, el trabajo sincrónico (los lunes por la mañana) estaba destinado a revisar los contenidos del programa, aclarar dudas, comentar y revisar algunos

videos de manera grupal, y en la sesión asincrónica (los días jueves) se optaba por trabajar en las actividades previamente asignadas en el aula virtual.

Es conveniente mencionar que después de un mes de clases con sesiones sincrónicas y asincrónicas, la profesora modificó la estrategia del curso para tener clases sincrónicas dos veces por semana. En realidad, este giro sucedió debido a que, en el desarrollo del trabajo asincrónico dentro del aula virtual, el estudiantado mostró poca participación en los Foros, las tareas y las Wikis. En este sentido, las sesiones sincrónicas tuvieron que enfocarse en el trabajo por parejas o por equipos, para alcanzar los objetivos planteados en el curso que son el desarrollo de habilidades que ayuden a emplear de manera adecuada las diversas técnicas de investigación en el campo educativo.

Durante este periodo, mi propósito fue identificar y distinguir la manera en que el estudiantado logró utilizar y apropiarse de los contenidos de lectura, escritura y la forma de expresarlos oralmente, así como las dificultades que se les presentaron al escribir reflexiones, opiniones, o profundizar en las tareas y ejercicios asignados en el aula virtual en el campo de la sociología educativa. Como este trabajo adopta un enfoque etnográfico, para recabar información elegí la observación participante, registros en el diario de campo, entrevistas individuales y grupales con el estudiantado. En los apartados que siguen, describo con más detalle el enfoque que adopta este trabajo, así como las técnicas empleadas para reunir información.

3.2 Etnografía

El presente trabajo partió del enfoque etnográfico, el cual, según describe Guber (2004, 2015), constituye una concepción y práctica de conocimiento “trans/interdisciplinar” en las ciencias sociales que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. Así, no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, en cambio, procura vincular teoría e investigación para favorecer los nuevos descubrimientos que se presenten en el campo.

La etnografía se constituye con un conjunto de técnicas de investigación que enfatizan la descripción de lo que la gente hace, desde la perspectiva de la misma gente. Parafraseando a Malinowski, Restrepo (2018, p.25) señala que la etnografía se interesa en la articulación entre las prácticas (lo que la gente hace), los significados de estas prácticas (lo que la gente dice que hace) y lo que la gente dice que debería de hacer. Lo anterior confirma que al estudio etnográfico le interesa describir cómo puede ser un lugar, una actividad sociocultural, cualquier suceso relevante y susceptible de considerar en tales descripciones, para comprender algunos aspectos de la vida cotidiana de un grupo de personas, sin perder de vista cómo estas personas conciben tales aspectos de su mundo (Flick, 2014).

La etnografía es una perspectiva que también le proporciona al investigador o investigadora, más flexibilidad para adaptarse a nuevas e inesperadas circunstancias dentro del campo de estudio, y aprovechar aquellos elementos que surjan para su análisis. En tal sentido, las y los investigadores educativos han estado abriendo la diversidad de campos de estudio que ofrecen interesantes descripciones, aportan formas o modelos para comprender la dinámica escolar, exploran las perspectivas, estrategias y culturas de docentes y estudiantes. El siguiente apartado recupera diversas perspectivas relacionadas con la etnografía escolar.

3.2.1 La Etnografía escolar

Al tratar de comprender lo que es la etnografía y lo que es hacer etnografía, resulta significativo señalar que, situarse en esta perspectiva, implica asumir la responsabilidad de ofrecer explicaciones de los procesos y del conjunto de relaciones donde se interactúa. En cierto modo, adoptar este enfoque en la investigación educativa implica una forma de acercamiento al objeto de estudio que considera el aprendizaje como un proceso social de trabajo, donde se involucran negociaciones sobre símbolos y significados entre profesorado y estudiantado, “lo que debe ser reconocido en una interacción comunicativa cara a cara con los miembros del grupo” (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 14).

La etnografía educativa es ante todo una actividad investigativa de corte descriptivo que pretende estudiar desde lo sociocultural, prácticas, comportamientos y dinámicas, hasta el uso y manejo de los textos de una comunidad o grupo escolar en específico. En este sentido, para Rockwell (2009), la etnografía no debe quedarse específicamente en la dimensión descriptiva de los procesos que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas. Por ello, parte del trabajo etnográfico implica movilizar, integrar conocimientos e imágenes, vinculadas con la presencia de las y los investigadores en el campo, sus observaciones y registros, la forma de interactuar y dialogar con los actores sociales. Esto es un aporte fundamental para las posibilidades de la investigación sociocultural, “inmersa en las interrogantes y en las respuestas con relación al conocimiento de la otredad socio-cultural” (Ameigeiras, 2006, p.109).

El proceso etnográfico escolar no es un proceso lineal sino circular, donde se identifican diferentes momentos que, en la práctica, pueden darse y se mueven de manera simultánea. Como investigador interpretar y categorizar el análisis de los datos descriptivos de una cultura, o de algunos aspectos de una cultura específica de una comunidad educativa, implica sumergirse en las distintas dimensiones que configuran aquella cultura escolar (Maturana, 2015).

Por todo lo anterior, y dadas las condiciones en que se realizó la investigación por la emergencia sanitaria, los enfoques y métodos de investigación debieron adecuarse al enfoque de etnografía digital, con posibilidades de apertura y adaptación a nuevos escenarios, como se describe a continuación.

3.2.2 Etnografía Digital

La denominación “etnografía digital” alude a la exploración de fortalezas en la interactividad, como clave para la investigación de colectivos o grupos, ya sea a través del uso del chat, en la diversidad de aplicaciones, registro de videoconferencias, wikis, aulas virtuales, foros y blogs. De este modo, la etnografía digital estudia las interacciones que se sitúan en la práctica *onlife*, es decir, aquellas interacciones sincrónicas que se concretan mediadas por la pantalla, las cuales “son

motivo de estudio para analizar la forma en que se relacionan las/los actores sociales en términos socioculturales, lingüísticos, afectivos y cognitivos” (Ruiz y Aguirre, 2015, p.76).

De lo anterior se desprende que esta perspectiva nos brinda diversas posibilidades para abordar los distintos aspectos de la interacción, así como para enfrentar y concretar los desafíos para la construcción del campo sociocultural en el espacio y en el tiempo digital. Además, este enfoque se caracteriza por ser interdisciplinario, considerado el conjunto de disciplinas conexas entre sí (sociología, antropología, historia y educación) que se articulan para el análisis de las prácticas socioculturales y la producción de significados a través de una mediación tecnológica (Bárcenas, 2020). Así mismo, observamos las diferentes formas de trabajar con la variedad de herramientas que facilitan el registro, elaboración y sistematización de datos, a través de la producción audiovisual, videoconferencias, fotografía digital, chats o toda conversación generada en la diversidad de plataformas y aquellas transformaciones propias que surgen en la práctica investigativa (Ardevol y San Cornelio, 2007).

La perspectiva etnográfica digital se coloca en varios espacios y diversos periodos de tiempo, así lo propone Hine (2015), para quien “etnografiar las prácticas sociales en internet implica ubicar la mirada del etnógrafo en un espacio construido a través de conexiones y tiempo no cronológicos” (p.65). Esto implica que, durante el proceso del trabajo de campo, nos situamos en la comprensión de diversas actividades que marcan el “estar ahí”, aunque no ocurren de manera cronológica (subir o entregar trabajos en la plataforma) ni exclusivamente sincrónica. En esta investigación el “estar ahí” se concretó a partir de etnografiar el resultado de actividades de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el aula virtual y en los encuentros sincrónicos con el grupo de estudiantes que participaron en el trabajo de investigación.

Se debe agregar que la etnografía de las prácticas sociales en internet tiene su historia y trayectoria desde que se consideraba el espacio virtual como “cultura y artefacto cultural (lo que la gente hace en internet, esto es, manejo de información y comunicación)” (Hine, 2004, p.25). Así, las aproximaciones etnográficas en un espacio virtual permiten la comprensión de diversas perspectivas culturales que las y los investigadores pretenden abordar y que surgen en una comunidad virtual específica. Pero, también, incluye las dificultades y oportunidades relacionadas con el trabajo virtual. De este modo, en el caso de la asignatura Técnicas de Investigación, la etnografía virtual permitió describir lo que ocurría dentro de la pantalla, no sólo desde el punto de vista de las interacciones sino en relación con la tecnología, por ejemplo, la estabilidad de la conexión, el acceso a la plataforma desde teléfonos digitales o por medio de computadora, entre otros aspectos que son importantes considerarlos para otras investigaciones de este corte.

Para abundar en relación con este enfoque, recupero el aporte de Estalella (2021) quien señala que la etnografía virtual es aquella que se genera en los espacios y tiempos dentro de internet, donde el individuo interactúa y se manifiesta en lo que está observando, es decir, en la pantalla *online* y, posteriormente, a partir de la interacción en los espacios en línea *online* y fuera de línea *offline*. Así, se da paso a conexiones más amplias que, de mejor manera, den cuenta de la complejidad entre lo multisituado (construcción y comprensión de significados culturales en espacios y tiempos en línea o fuera de línea), multiplataforma (tiempo sincrónico y asincrónico) y multinivel (dispositivos o plataformas como escenarios de campo) (Briseño, 2021).

La divergencia entre la dimensión *online* y *offline*, le da sentido a lo que sucede dentro y fuera de línea, es decir, lo *onlife*, expresión que refiere a la articulación de un conjunto de prácticas socioculturales, significados, usos y tecnologías en diversos espacios y tiempos (Floridi, 2015). En definitiva, la etnografía digital o etnografía *onlife* permite acercarse a la “multiplicidad” de espacios y contextos que se producen dentro de las conexiones wifi y de los medios sociales, de manera más

integrada y holística (Pink et al., 2016). Podemos comprender que más allá del simple papel que los medios digitales representan en la vida cotidiana de las y los individuos, la etnografía digital se adapta al estudio y abordaje de comunidades y culturas creadas a través de la interacción mediada por ordenador o dispositivo. Esto es, que se enfoca en lo que la gente hace y dice a través de sus prácticas socioculturales que se construyen por acciones, expresiones, comportamientos y decisiones que se toman en los múltiples espacios de conectividad (Coleman, 2021).

En este aspecto, adoptar la etnografía digital como enfoque de investigación, implica establecer contacto con las y los participantes alrededor de los medios, un contacto “mediado”, más que a través de la presencia directa. A partir de estas características, Hine (como se citó en Bárcenas y Preza, 2019) identifica ciertos principios epistemológicos de la etnografía digital, que se fundamentan en tres postulados básicos de cualquier práctica etnográfica:

- ✓ El campo como construcción de la o el investigador, a partir de patrones de conexión y circulación en escenarios móviles y multisitio, entre los espacios dentro y fuera de línea.
- ✓ Participación del etnógrafo a través de una visibilidad mutua encontrando formas de co-presencia en diferentes medios o redes.
- ✓ Larga duración en el trabajo de campo para generar la experiencia que permita observar conexiones entre plataformas, actores o espacios *onlife*, formular y rechazar teorías emergentes, y llegar a un punto de saturación (Hine, 2015, pp.56, 64-66).

Ahora bien, lo que me aportaron estos tres principios anteriormente descritos para esta investigación, fue darme cuenta que la base de la comunicación dentro y fuera de línea era mediante los chats, ya sea por medio de la plataforma Zoom (sincrónico) o por la aplicación WhatsApp (asincrónico) donde pude interactuar con las y los estudiantes. A su vez, en los chats identifiqué tres momentos a lo largo del

semestre: el proceso inicial, la adaptación para comunicarse y el aumento de mensajes para compartir elementos de interés o dudas. Además, mediante la dinámica de mensajería instantánea pude interactuar con el estudiantado, aclaré algunas consignas que se veían en clase, los elementos a considerar sobre los trabajos que se dejaban, fechas de entrega, los correos y formas de entrega, y en algunas ocasiones, indicaciones o apoyo para utilizar la plataforma virtual.

Con respecto a lo anterior, conviene subrayar que, en cualquier modalidad de la perspectiva etnográfica dentro del trabajo de campo, la observación participante y no participante es el principal instrumento del cual se vale el investigador educativo, y en la etnografía digital no es la excepción. La observación etnográfica resultó fundamental para la toma de notas y comentarios de los eventos que acontecían en el campo específico y, posteriormente, para generar aquella “descripción e interpretación de la cultura”, como lo plantea Geertz (1987), a partir de las interpretaciones de los discursos, de las relaciones sociales y del escenario donde se concretó el acopio de la información.

3.3 Estrategias de investigación

En este apartado se describe las estrategias de investigación seleccionadas que permitieron estudiar las prácticas de lectura y escritura del estudiantado.

3.3.1 La Observación

La observación es un arte y una habilidad, no es solamente el manejo y uso de datos vivenciales, “es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados” (Rekalde et al., 2014, p.207). La observación se construye en diversos momentos. En un primer acercamiento, la fase inicial se considera descriptiva, y conforme la o el investigador se familiariza más con el entorno social, comienza a detectar con mayor atención patrones, acciones y discursos que permitirán focalizar la observación e indagar en los diversos escenarios.

Ahora bien, la observación en contextos digitales no se limita a aspectos textuales, visuales o auditivos, sino que también incorpora aquellas emociones que genera la comunicación mediada (ULL, 2018). Como ya lo indiqué, es importante tomar en cuenta que este enfoque etnográfico digital se caracteriza por ser *onlife*, lo cual articula los significados socioculturales y las prácticas que suceden dentro y fuera de línea, lo que brinda la posibilidad de relacionarse y dialogar a partir de rutinas que se registran en el ensamblaje descriptivo en la observación. Parte del seguimiento que realicé fuera de línea, como ya lo mencioné más arriba, fue mediante la interacción que surgió a través del chat del grupo vía WhatsApp. Derivado de esta situación, me concentré en establecer y fortalecer vínculos de comunicación para propiciar el apoyo académico y mantener la relación profesional como investigador.

En ocasiones se deben modificar las formas de practicar la observación *onlife*, sobre todo, se debe considerar que, a medida que el registro de datos etnográficos avanza, se crea una especie de archivo de interacciones que está compuesto por una serie de textos, imágenes y audiovisuales. Este archivo permite acceder, cuantas veces sea necesario, a la fuente de información de datos para la investigación, favoreciendo la reconstrucción minuciosa de los contenidos y los contextos en tiempo real (Moreira et al., 2020). Lo anterior se concretó al momento de desarrollar el análisis plasmado en el capítulo IV, ya que me permitió ir y venir en la información registrada, descartar hallazgos y considerar algunos otros para complementar resultados. Esta herramienta resultó apropiada para identificar y examinar los procesos de lectura y escritura en la práctica del estudiantado.

Por último, otro aspecto relacionado con la información incluye las capturas de pantalla, chats, audios o videos. Cabe señalar que, aun cuando la observación se llevó a cabo de manera guiada, la cantidad de elementos capturados tuvieron que ordenarse de inicio a fin, con la intención de evitar confusiones o pérdidas de información. Al respecto me resultaron útiles las recomendaciones de Briseño

(2021) en relación con la conveniencia de hacer descripciones, reflexiones o notas para articular los datos obtenidos debajo de cada *screenshot* (captura de pantalla). La investigación se complementó llevando a cabo entrevistas y registros en el diario de campo, que permitieron recabar más información y descubrir algunos datos que, en un primer momento, resultaron un poco complejos de reunir.

3.3.2 La Entrevista

Un aspecto clave que está presente en la investigación etnográfica digital es la entrevista, considerada como la segunda estrategia fundamental dentro del proceso de investigación etnográfica. Es una conversación orientada que lleva un seguimiento y un propósito, que trata de comprender el entorno social desde la perspectiva de las y los entrevistados, detallando experiencias significativas. En este sentido, la entrevista es un tipo de relación social, donde la persona informada de dentro del grupo o comunidad escolar ayuda a la o el investigador a desarrollar la investigación a medida que ésta avanza (Angrosino, 2014).

Ahora bien, las diversas herramientas tecnológicas y redes sociodigitales permiten llevar a cabo con mayor facilidad la entrevista, por lo que el acercamiento puede concretarse a través de videoconferencia en modalidad sincrónica y con el uso de chats de las plataformas o aplicaciones en las que se encuentran interactuando el estudiantado, que les resulte más fácil de manejar para la o el entrevistado (véase el cuadro 1.). Cabe señalar que las entrevistas, con cualquiera de las herramientas mencionadas, generan una experiencia distinta, pues, el acceso a los recursos digitales brinda la opción de promover encuentros de larga duración, ya sea en horas o días, dependiendo de la disponibilidad de las y los participantes (Murua, 2007). De ahí que, la entrevista etnográfica busca la comprensión y entendimiento del entorno social o de vida de las y los entrevistados, desmenuzando, escuchando, analizando con mayor flexibilidad los significados de sus experiencias.

Durante el desarrollo de esta investigación, las entrevistas se efectuaron bajo la modalidad sincrónica, mediante la plataforma de Zoom. El estudiantado

seleccionado tuvo la flexibilidad y la apertura para establecer una hora y fechas específicas para evitar problemas de conexión Wifi. Esto me permitió comprender la complejidad de realidades por las que atraviesa el estudiantado en tiempos de pandemia.

Al respecto, Flick (2012) menciona que las experiencias específicas de las entrevistas surgen, a menudo, de manera espontánea y, sorprendentemente, los elementos que no se consideraban dentro de nuestro guion de entrevista, en ocasiones logran ser los más significativos en la investigación. Así, las entrevistas efectuadas en este trabajo ayudaron a recuperar experiencias, sucesos significativos que el estudiantado relató y me permitieron descubrir más información de la que esperaba sobre la vida escolar de las personas entrevistadas. En este aspecto, la principal ventaja de esta estrategia es que estimuló a las y los participantes para desarrollar su expresión oral y corporal, y hacerlos sentir que formaban parte de la investigación, con información personal que de otro modo hubiera resultado difícil de conocer.

3.3.3 El diario de campo como estrategia de registro

Para complementar el acto etnográfico, el diario de campo es el instrumento o herramienta en la que se apoya la o el investigador para la toma de notas de los hechos relevantes acontecidos en el campo, con la posibilidad de ser ampliado, en momentos posteriores, con detalles o acciones significativas (Alzate et al., 2008).

Para unos, el diario de campo se convierte en un archivo o documento personal que expresa su caminar en la investigación. Para otros, se traduce en un documento amplio, que incluye comentarios, pensamientos y hasta capturas de pantalla en cada acción descrita, con el fin de identificar cada una de las evidencias. Resulta útil para la o el investigador si considera categorizar día a día las prácticas y actividades del estudiantado, o si le permite registrar aquellos hechos importantes como lo que se hace, lo que se hizo y, posiblemente, lo que se pueda mejorar (Gibbs, 2012).

En resumen, el diario de campo es aquel instrumento donde se toma nota de todos los puntos importantes que se fueron dando durante el proceso de investigación. Son de gran ayuda para recordar elementos significativos y extraer información. La escritura en el diario es un recordatorio de conocimientos que nos permite plasmar el pensamiento visual y oral a través de un escrito (Ong, 2016).

Actualmente, para elaborar un diario de campo a través del enfoque etnográfico digital, existen diversos formatos a disposición para que las y los investigadores educativos organicen sus registros. Pueden elegir el formato, plataforma o la aplicación que mejor se adecue a sus necesidades o condiciones tecnológicas, económicas o socioculturales. Dentro del entorno digital, las alternativas son de dimensión multiplataforma, esto es, que puede efectuarse en diferentes plataformas (Windows, Mac OS, Android) (Bárceñas, 2020), las cuales alojan dentro de la nube de internet una gran cantidad de archivos para acceder desde cualquier navegador o dispositivo web, siempre y cuando se cuente con conexión wifi o el uso de datos móviles.

Las particularidades del diario de campo dentro de la etnografía digital, radican en la forma de registrar reflexiones y descripciones, mediante el uso de herramientas que brindan las diversas plataformas, como el videodiario y fotodiario (capturas de pantalla), a las que se le agregarán notas precisas, acciones, preguntas sobre lo que se registra en esos momentos, con la posibilidad de añadir, modificar, compartir y fijar recordatorios sobre sucesos que se repiten las veces que le sean posible a la o él investigador (Sören, 2017).

Para finalizar, el diario de campo es quizás uno de los procesos de reflexión sociocultural y educativa continua donde la o el investigador plasma reflexiones e interpretaciones de las personas investigadas, así como de los elementos o hechos que brindan información. Por esta razón, el diario contribuye al desarrollo de la apropiación de significados que se expresan en la habilidad de escritura con sentido crítico, lo cual supone aguzar los sentidos. A continuación, se presenta un cuadro

ilustrativo que expone la forma en que se elaboró el formato de registro del diario de campo para esta investigación.

Cuadro 1. Formato de Diario de Campo.

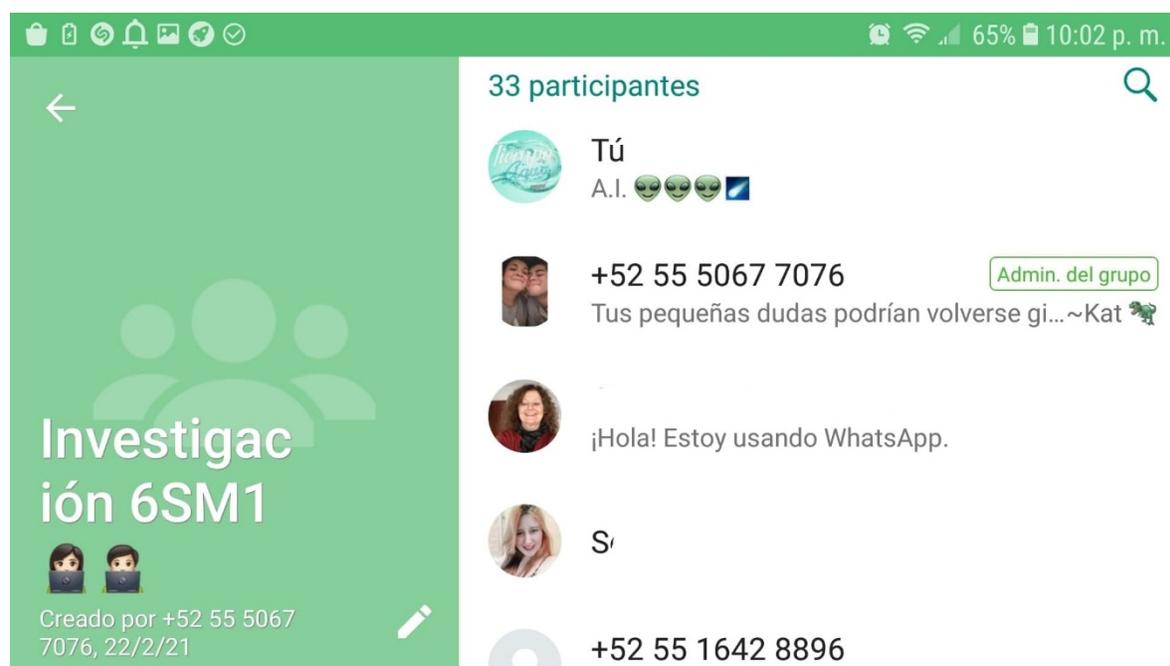
Diario de campo: Observaciones en las sesiones online		
Fecha:		Plataforma:
Tema:		
Objetivos de la clase:		
Descripción	Reflexiones	Capturas de pantalla de momentos descriptivos y significativos
Observaciones generales:		
Características del grupo durante la sesión	Desarrollo de la clase	Cierre
Observaciones con respecto a situaciones y acciones imprevistas:		

3.4 Planeación e Implementación del trabajo de campo

Cuando iniciaron las sesiones sincrónicas mediante videoconferencia en la plataforma de Google Meet y, por razones de acceso y logística para el trabajo en equipo, la profesora y el grupo optaron por utilizar Zoom. Una vez iniciado el curso, comencé con el proceso de registro de observaciones. Al principio de cada sesión se le solicitó al estudiantado que expresara de manera oral que aceptaban la grabación de cada clase, con la finalidad de registrar los momentos que sucedan en las sesiones o la clase en su totalidad. También, procedí a la toma de capturas de pantalla de los momentos relevantes para el material de registro, con el fin de recabar datos para la investigación y complementar las interpretaciones escritas en el diario de campo.

En el semestre se llevaron a cabo 16 registros de observación de las sesiones. Cabe señalar que, durante el desarrollo del curso, la profesora debió afrontar un acontecimiento de carácter familiar, por lo tanto, cambió la forma de trabajo a la modalidad asincrónica, y fue necesario generar una comunicación más constante mediante el WhatsApp grupal “Investigación 6SM1” (ver captura 1.).

Captura 1. *WhatsApp del Grupo 6SM1 “Técnicas de Investigación”.*



La *screenshot* presentada nos muestra a las y los participantes que interactúan en el grupo mediante esta aplicación, que se utilizó para puntualizar dudas o consultas y darle seguimiento de manera persistente a las actividades semanales que indicó la profesora en el aula virtual, para que no hubiera demora con respecto a la entrega de trabajos, sobre todo, para asegurar el aprendizaje y apropiación de algunas de las técnicas de investigación previstas en el curso.

Por tal motivo, ingresé a los espacios del aula virtual para revisar y registrar las participaciones del estudiantado, específicamente los Foros de “Bienvenida para presentación personal y reflexiones sobre el curso” y el correspondiente al Tema 2: “Técnicas etnográficas e instrumentos de registro”, así como las Wikis

“Compartimos actividades de escritura”, “Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales” y “Compartimos actividades de escritura 2”, destinadas para darle seguimiento a las prácticas de escritura (ver captura 2.).

Captura 2. Foros y Wikis

The screenshot shows a virtual classroom interface with a list of activities and forums. The items are organized into two main sections: "Tema 1. El enfoque etnográfico en la investigación educativa" and "Tema 2. Técnicas etnográficas e instrumentos de registro". Each item has a checkbox on the right side. Red dots are placed next to the following items: "Bienvenida", "Wiki: Compartimos actividades de escritura", "Wiki: Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales", and "Compartimos actividades de escritura 2".

Item	Checked
Bienvenida	<input checked="" type="checkbox"/>
Foro de preguntas, dudas y comentarios	<input checked="" type="checkbox"/>
Tema 1. El enfoque etnográfico en la investigación educativa	
Desarrollo de habilidades para la investigación científica. Etnografía, Universidad de Antioquia	<input checked="" type="checkbox"/>
Maggiorelli, L., El método del estudio etnográfico	<input checked="" type="checkbox"/>
Serra, Carles. Etnografía escolar, etnografía de la educación	<input checked="" type="checkbox"/>
Tarea: La etnografía	<input checked="" type="checkbox"/>
Wiki: Compartimos actividades de escritura	<input checked="" type="checkbox"/>
Glosario: Conceptos y expresiones	<input checked="" type="checkbox"/>
Wiki: Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales	<input checked="" type="checkbox"/>
Compartimos actividades de escritura 2	<input checked="" type="checkbox"/>
Tema 2. Técnicas etnográficas e instrumentos de registro	
Tarea 1. La observación etnográfica y la entrevista fugaz	<input checked="" type="checkbox"/>
Tarea 2. Registro de observación ampliado	<input type="checkbox"/>
Tarea 3. Registro de observación ampliada. Segundo momento	<input type="checkbox"/>
Foro del Tema 2: Técnicas etnográficas e instrumentos de registro	<input checked="" type="checkbox"/>
Almenar Ibarra, María Nieves (2013). Acercamiento a la observación	<input checked="" type="checkbox"/>

En la captura de pantalla anterior, se apuntan en rojo los Foros y Wikis a los que di seguimiento durante el semestre.

Como se observa, el aula virtual no tiene límites físicos ni temporales, el estudiantado puede acceder a ella cuando quiera para retomar los temas vistos, concluir actividades sin tener que estar sujeto a un horario en específico, a menos que la profesora puntualice hora y fecha de entrega de actividades, en otras

palabras, el aula virtual está siempre abierta, en vacaciones, por la noche, fines de semana, durante incidencias (paros, contingencias, etcétera) para que las y los estudiantes la consultan. Cabe mencionar, que también se puede abrir durante las clases sincrónicas para revisar los recursos, consultar el material y apoyarse durante la sesión.

La plataforma donde está alojada el aula virtual es Moodle, que por sus siglas en inglés significa: Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, que en español se traduce como “Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular (Peña, 2014). Este tipo de plataformas facilita el acceso al aprendizaje e información a distancia, con la finalidad de plantear diversos contenidos y alternativas para la construcción de conocimientos en forma autodidacta o a través de experiencia multimedia, como apuntes, audiovideos, infografías, etcétera, hasta procesos de evaluación, trabajos o exámenes con un amplio seguimiento *online*. Es decir, resulta esencial para preparar de manera adecuada unidades didácticas de aprendizaje en las comunidades educativas en línea (Granados La Paz, 2016).

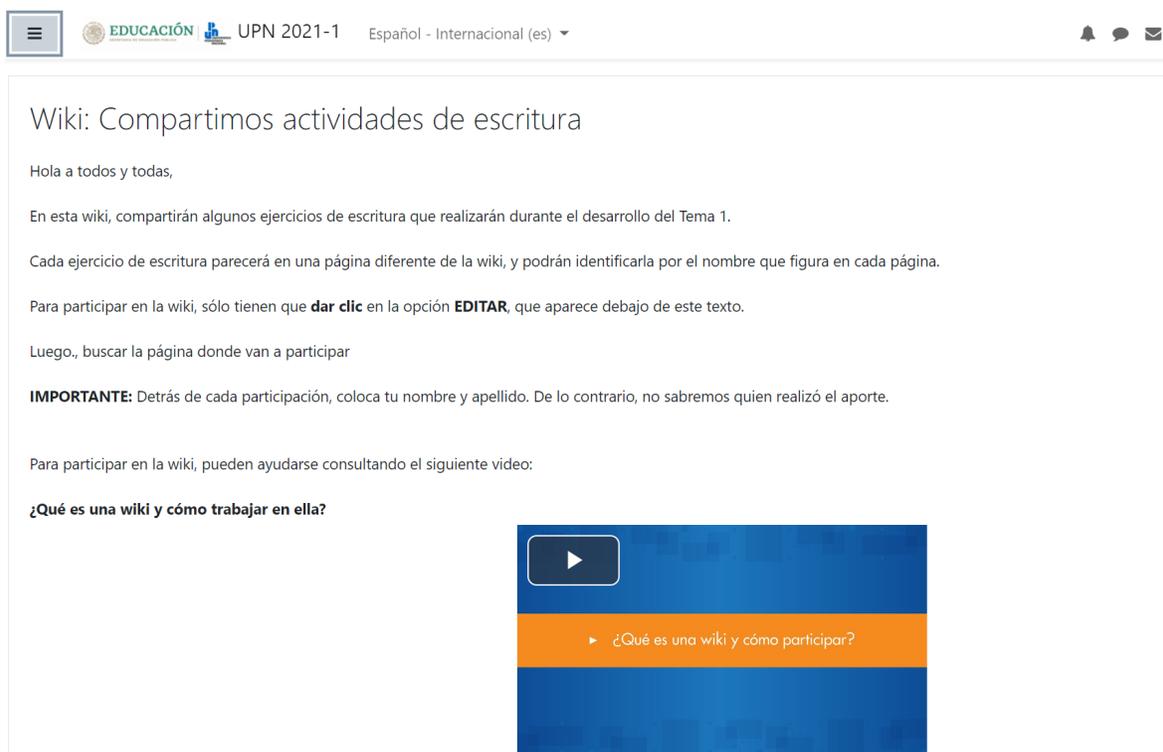
Para concretar el seguimiento del estudiantado con relación a las prácticas de escritura, se propusieron ejercicios de análisis dentro de las Wikis, los cuales se describen más adelante, con temas vinculados con el campo de estudio de la sociología de la educación. Estas actividades permitieron reunir la información necesaria para identificar la manera en que el estudiantado se apropiaba y utilizaba los conceptos a partir de lo que se proyectó en pantalla, específicamente, las habilidades de lectura y escritura que el estudiantado presentaba al inicio del sexto semestre de la licenciatura.

3.4.1 Prácticas de escritura en el aula virtual Tema 1

A continuación, se presentarán las Wikis que están destinadas para compartir los ejercicios de escritura que se efectuaron durante el desarrollo del Tema1. Conviene señalar que los resultados obtenidos se expondrán en el apartado de análisis de la información.

Wiki: “Compartimos actividades de escritura”. En este primer ejercicio, el estudiantado tiene que reconstruir la línea argumental del video “Lifted” levantado (2007) corto animado realizado por el estudio cinematográfico PIXAR. La finalidad de este primer ejercicio fue identificar habilidades y dificultades de escritura a través de un breve ejercicio de reconstrucción argumental de un cortometraje, que me permitió observar, en un primer momento, el uso de los signos de puntuación, ortografía, habilidades narrativas, y la forma de interpretar la consigna que estableció la profesora.

Captura 3. Wiki: Compartimos actividades de escritura

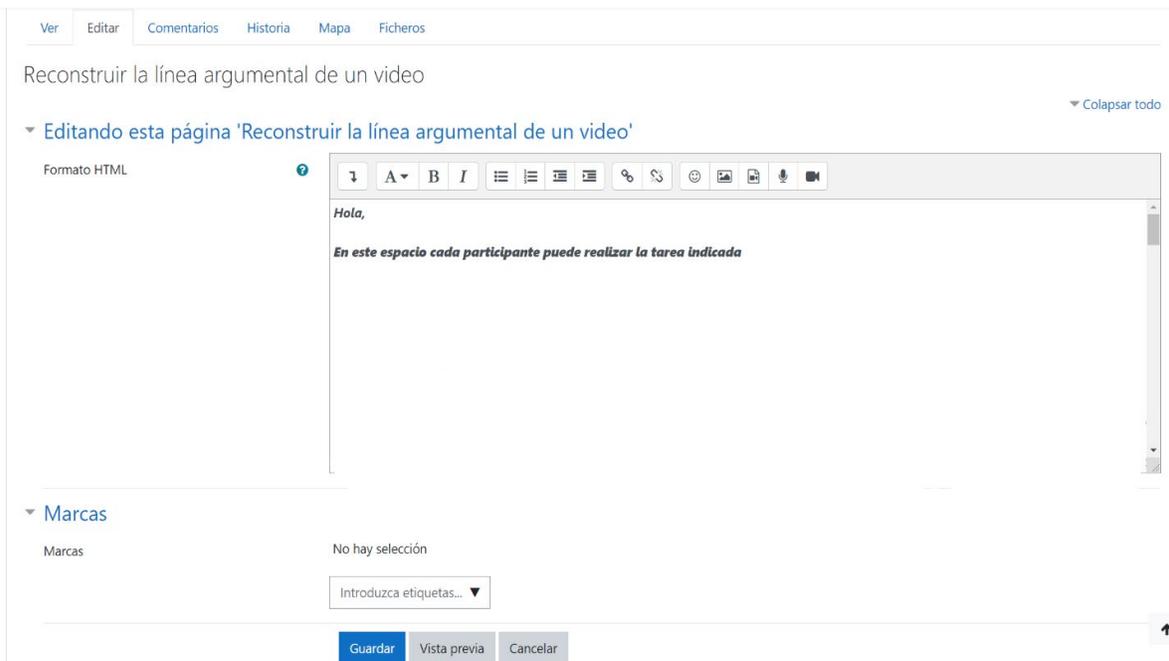


The screenshot shows a Moodle Wiki page with the following content:

- Header: EDUCACIÓN UPN 2021-1 Español - Internacional (es)
- Title: Wiki: Compartimos actividades de escritura
- Text: "Hola a todos y todas,"
- Text: "En esta wiki, compartirán algunos ejercicios de escritura que realizarán durante el desarrollo del Tema 1."
- Text: "Cada ejercicio de escritura parecerá en una página diferente de la wiki, y podrán identificarla por el nombre que figura en cada página."
- Text: "Para participar en la wiki, sólo tienen que **dar clic** en la opción **EDITAR**, que aparece debajo de este texto."
- Text: "Luego, buscar la página donde van a participar"
- Text: "**IMPORTANTE:** Detrás de cada participación, coloca tu nombre y apellido. De lo contrario, no sabremos quien realizó el aporte."
- Text: "Para participar en la wiki, pueden ayudarse consultando el siguiente video:"
- Text: "¿Qué es una wiki y cómo trabajar en ella?"
- Video player: A video player with a play button and a title "¿Qué es una wiki y cómo participar?"

La captura de pantalla anterior muestra las indicaciones que la profesora escribe para que las y los participantes desarrollen el ejercicio, con el apoyo de un video que sirve de tutorial para editar y comentar cada participación.

Captura 4. Espacio para escribir la línea argumental



La imagen anterior muestra el espacio de edición, donde las y los participantes escribirán la actividad señalada.

Wiki: “Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales”. De manera colaborativa, en esta wiki se recuperó la información proporcionada por la diversidad de medios de comunicación referente al Día Internacional de las Mujeres. Esta wiki se construyó bajo la consigna de ver, escuchar y tomar notas de la información que se presentaba en tres medios de comunicación distintos, por ejemplo: noticieros, programas de televisión, radio, periódicos y revistas digitales e impresas y redes sociales. Con la información reunida, las y los participantes completaron la tabla que se muestra a continuación:

Captura 5. Wiki: Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales

EDUCACIÓN UPN 2021-1 Español - Internacional (es)

Wiki: Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales

Construir de manera colaborativa una wiki donde recuperen la información proporcionada por distintos medios de comunicación o en las redes sociales, sobre el Día Internacional de las Mujeres.

¿Cómo construir la Wiki?

1. Dar seguimiento (ver, escuchar, tomar notas, etcétera) de la información que se presenta en 3 medios de comunicación distintos, por ejemplo, en programas de televisión, noticieros, radio, periódicos o revistas digitales, o en las redes sociales.
2. Completar la tabla que aparece en la siguiente página de esta Wiki.

¿Cómo escribo en la tabla?

Dar **CLIC** sobre la palabra **EDITAR**, que aparece al final de este texto.

Ver Editar Comentarios Historia Mapa Ficheros

Aquí, se presentó la captura de pantalla de la consigna e indicaciones señaladas para hacer la actividad.

Captura 6. Formato para desarrollar la actividad

Día Internacional de las mujeres y las niñas

Colapsar todo

▼ Editando esta página 'Día Internacional de las mujeres y las niñas'

Formato HTML

Apellido y nombre	Nombre del medio o redes de consulta	¿Qué dicen en las redes o medios consultados? Describe lo que leyó, vio o escuchó	¿Cómo lo dicen? Dónde ponen el foco o la mirada, qué adjetivos usan, a quienes entrevistan	¿Qué comentario personal o reflexión puedes compartir sobre el trabajo que realizaste?

En la *screenshot* anterior, se muestra el formato que tuvo que llenar el estudiantado para presentar el trabajo de análisis de la información.

Wiki: “Compartimos actividades de escritura 2”. Esta wiki es la continuación del ejercicio “Compartimos *actividades de escritura*” que consistió en reconstruir la línea argumental que aparece en el video *Lifted* de Pixar, donde cada estudiante tenía que considerar el hilo conductor (la trama) del audiovisual, para la elaboración de un texto. En esta segunda parte, las y los participantes tuvieron que escribir una reseña crítica del cortometraje. En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los textos elaborados por el estudiantado.

Captura 7. Wiki: *Compartimos actividades de escritura 2*



Compartimos actividades de escritura 2

Hola a todas y todos,

En sesiones pasadas, realizaron un ejercicio de escritura que consistió en reconstruir el hilo argumental o los temas que se presentan en las distintas escenas que componen el video *Lifted* de Pixar. También comentamos que ese hilo argumental o temas podían equipararse o considerarse como las ideas principales de un texto.

Ahora, les propongo que escriban una reseña crítica de dicho video.

Para ello, a continuación les presento un video donde se describen las características de una reseña crítica. Escúchenlo atentamente y organicen la escritura de sus textos a partir de las sugerencias que se ofrecen en dicho video.



Para ingresar sus participaciones a la wiki debe **DAR CLIC** sobre la palabra **EDITAR** que aparece debajo de este texto.

Leeré sus trabajos con mucha atención

Hasta luego

La captura de pantalla previa nos enseña la consigna para completar la actividad propuesta, con el apoyo de un video tutorial, a fin de orientar el escrito. En síntesis, la idea de este ejercicio de escritura consistió en escuchar con atención las explicaciones para elaborar un breve texto que diera cuenta de los aspectos que integran la reseña crítica, agregando elementos previamente elaborados en el

ejercicio “Compartimos ejercicios de escritura I”, para complementar la información requerida.

3.5 Entrevistas colectivas: grupos focales

Antes de continuar, cabe señalar que, para alcanzar el propósito de esta investigación, no bastaron las observaciones e intervenciones en el entorno de aprendizaje digital, también resultó clave avanzar e identificar aspectos socioculturales (Ameigeiras, 2006), especialmente, profundizar en la comprensión de los significados con relación a la lectura y escritura de las y los actores sociales participantes. Para ello, se efectuaron dos sesiones de grupo focal con la finalidad de obtener y acceder a la mayor información en torno a la experiencia sobre lectura, escritura y oralidad en el nivel universitario.

La primera sesión del grupo focal se llevó a cabo con nueve estudiantes, y el segundo grupo se conformó con seis. El estudiantado seleccionado no fue el mismo en las dos sesiones. La intención fue escuchar diversas perspectivas con respecto a la consigna mencionada anteriormente.

En esta ocasión, tuve la oportunidad de coordinar los grupos focales, puse en práctica el guion elaborado, y tomé nota de las y los participantes para moderar las participaciones. La profesora a cargo de la asignatura fue la persona relatora, encargada de grabar la sesión y tomar nota de algunas participaciones con relación a nuestro tema de estudio. Las sesiones fueron aproximadamente de dos horas, tiempo suficiente para obtener la información que se requería para los fines de esta investigación.

3.5.1 Experiencias y aprendizajes en el trabajo de campo

En este apartado, se relatan las experiencias y aprendizajes que me resultaron significativos como investigador al efectuar el trabajo de campo.

3.5.2 Durante el registro de observación

La experiencia principal al acercarme a la realidad educativa fue darme cuenta de la variedad en el interés, asistencia, participación e involucramiento en la asignatura, así como las dificultades del estudiantado para incorporarse a la dinámica de trabajo debido a cuestiones específicas, como los problemas al conectarse a las clases y la ausencia de habilidades para trabajar en el aula virtual.

Los cambios que noté de principio a fin, y que me llamaron la atención, corresponden al tema de la asistencia, fundamental para una asignatura que adoptó la modalidad de taller. Esto implicó que el estudiantado se posicionara en la construcción de su propio conocimiento, con el acompañamiento de la docente responsable. Así, durante el transcurso del curso, la participación en las actividades en el aula virtual, los debates en clase, el diseño de materiales, trabajo en pequeños grupos o en parejas, resultaron indispensables para apropiarse de los contenidos de cada unidad, como lo hizo saber la profesora desde el primer día, cuando dio a conocer el programa y la forma de trabajo.

Con relación a lo anterior, en las primeras sesiones registradas antes de la etapa vacacional (correspondiente al periodo marzo-abril) las y los estudiantes presentaron una asistencia regular, llegaban a faltar dos o tres estudiantes en cada clase. Sin embargo, ese factor cambió cuando se reanudaron las clases. Así, después del receso, las inasistencias se hicieron más notables y numerosas: a veces, ya no eran solamente tres ausencias sino cinco o seis. También, observaba que a mitad de clase algunos ingresaban y otros abandonaban la sesión. Aquí quiero destacar que como estábamos en modalidad en línea, nunca sabremos quiénes, en verdad, presenciaban la sesión con sus cámaras apagadas y quienes solamente se conectaban para cumplir con la asistencia, pero dedicaban el tiempo a otras actividades.

Menciono lo anterior debido a que en dos ocasiones me tocó ingresar a salas para trabajar en pequeños equipos a fin de observar la comunicación e interacciones

entre las personas seleccionadas de manera aleatoria por la plataforma Zoom. En ese momento, una compañera y un compañero no mostraban señales de comunicación, las participantes en el grupo y yo les enviamos mensajes por el chat de la plataforma para obtener alguna señal. Al principio pensé que, tal vez, sus micrófonos no funcionaban, luego pensamos que el problema estaba en el video; sin embargo, ambos recursos estaban habilitados y en funcionamiento, y lo mismo ocurrió con el chat, entonces, les escribimos un par de veces, pero nunca respondieron.

A partir de esta experiencia pude comprobar acontecimientos frecuentes, por ejemplo, que probablemente, algunos estudiantes se conectaban solo por la asistencia, aun cuando en realidad, no estaban presentes para el desarrollo de la clase. Aquel día reflexioné en este periodo de confinamiento y en la diversidad de dificultades e intereses del estudiantado con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje y a la forma de llevarlo a cabo. Al respecto, tal vez, puede pensarse que la inasistencia es una situación común en las clases en línea, ya que esta vivencia de participar junto al grupo durante casi un semestre me permitió observar cómo cada estudiante tiene sus formas e intereses por aprender contenidos o practicarlos.

En relación con estas situaciones de retardo y ausentismo, pude observar que el estudiantado se conectaba tarde a las sesiones, en ocasiones, por quince minutos o veinte, a veces a mitad de clase, o también sucedía que después del breve receso de diez minutos, algunas y algunos ya no volvían a conectarse. Además, descubrí que al estudiantado le gustaba involucrarse en los temas de debate o actividades sin sentir alguna presión por parte de la profesora o docente a cargo o de las y los compañeros, se observaba su permanencia en clase con la cámara activada. Aunado a lo anterior, al participar en las actividades por equipos, pude notar que, en sus intervenciones, hacían referencia a los textos que se revisan en los distintos semestres de la licenciatura. Entre ellos, *Las reglas del método sociológico*, *Economía y Sociedad*, *El oficio del sociólogo*, *La reproducción*, *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *Comunicación y poder*, *La imaginación*

sociológica. Sin embargo, resultó llamativo que las compañeras con quienes trabajé mencionaron que, fuera del pequeño grupo, al regresar al aula general durante las sesiones sincrónicas, no participaban.

Más adelante, me comentaron que no participaban en clase porque no estaban seguras de lo que podían expresar oralmente, o que les da pena decir algo “incorrecto”, y que la o el docente les diga que están “bien o mal”, “afirmativo o negativo”. Esto me llamó la atención y me brindó una pista para comenzar a explicarme algunas de las causas de la poca participación o el desinterés en las asignaturas en general.

Los comentarios de las compañeras señalan aspectos que afectan el desempeño escolar y el desarrollo de habilidades orales, y esto me lleva a pensar que, para captar esta diversidad de problemas, es necesario estar en contacto constante dentro de un campo específico. A su vez, esta experiencia de observación me llevó a considerar algunos aspectos en los que había pensado durante la planeación del trabajo de campo, como la importancia de tener buena comunicación con el profesorado a cargo, las dificultades para integrarse al grupo, los prejuicios y temores que están presentes en la cotidianidad del estudiantado, los cuales pueden repercutir en las prácticas de lectura y escritura.

Por último, durante las observaciones percibí profundamente las situaciones familiares y sociales que favorecen la desigualdad educativa en esta experiencia pandémica, lo que implicó una limitación en las posibilidades de desarrollo educativo. Así, durante el periodo registrado, se percibían los sonidos de los entornos del estudiantado cuando habilitaban sus micrófonos: perros, gatos, autos, camiones, el ropavejero o ropavejera con su clásica grabación, la venta de tamales, las llamadas de atención o conversaciones de los integrantes en el hogar. Cada una de estas experiencias me resultó significativa, para comprender una parte de lo que el estudiantado experimentaba y las dificultades para participar en el entorno virtual.

3.5.3 Durante las entrevistas

Escribir sobre estas experiencias propias como investigador no es tarea sencilla, sobre todo cuando son demasiado similares a las vivencias y sucesos que como estudiante pude experimentar. La siguiente experiencia reconstruye los momentos significativos durante las entrevistas piloto que ejecuté para poner a prueba la guía diseñada previamente.

Cuando me propuse elaborar entrevistas, tenía la convicción de escribir en el guion solamente lo que correspondía a las experiencias de lectura, escritura y oralidad que el estudiantado había experimentado en la universidad. Sin embargo, esa idea se transformó cuando me relacioné con el grupo durante el trabajo de campo, específicamente, al escuchar algunas situaciones que han vivido en el transcurso de la licenciatura, tales como las malas experiencias con el profesorado desde que comenzaron las clases a distancia, las dificultades y fortalezas que han enfrentado con la lectura y escritura en el trayecto universitario, el tipo de acompañamiento que han recibido por parte de las y los docentes, el significado de ser estudiante de la licenciatura y la forma de vincular los contenidos con la formación profesional.

Lo mencionado anteriormente me llevó a replantear el guion de entrevista para recuperar las voces de las estudiantes que confiaron en mí para compartir sus experiencias. En este sentido, cuando llevé a cabo la primera entrevista piloto, tuve una sensación emocionante puesto que era mi primera experiencia de manera *online*, y al mismo tiempo, sentí nervios y preocupación por la conectividad dado que en aquellos días mi servicio de internet era muy inestable y poco nítido para escuchar el diálogo en tiempo real, e incluso pensé en la posibilidad de reagentar la sesión.

Durante el desarrollo de la entrevista, y para mi sorpresa, los nervios se hicieron presentes no solo de mi parte sino de la entrevistada, quien me llegó a decir varias veces: “Y si no sale bien”, “y si respondo algo incongruente”, “y si digo alguna tontería la cortas va...”, o también sus movimientos, que al observarlos a través de la cámara, reflejaban aún más esa inquietud, por ejemplo, se acomodaba muchas

veces el cabello de izquierda a derecha, modificaba su posición de atrás hacia adelante, cambiaba de lugar dentro de su casa para que no hubiera demasiada luz y realizó varias pruebas de voz para que se escuchara bien. Estas situaciones antes de comenzar a grabar, de alguna u otra forma me desconcentraron, ya que repetimos el inicio de la entrevista en seis ocasiones.

En la séptima oportunidad todo comenzó a fluir, la entrevista no se dio con la dinámica pregunta–respuesta, se desarrolló como tenía pensado, o sea, con un diálogo totalmente natural y con un grado de confianza que consideré apropiado pues las experiencias relatadas surgieron con fluidez. Durante los primeros quince minutos percibí que mis intervenciones entorpecían la narración de la entrevistada, porque la interrumpí en varias ocasiones al tratar de seguir el guion de entrevista de manera lineal. Posteriormente, en la segunda entrevista, logré superar esta situación y me di cuenta que de lo que se trataba, era de ser parte de su historia al compartirla. Así, participar en este proceso me significó la necesidad de utilizar palabras adecuadas, una exigencia muy difícil de atender y que, tal vez, no sea apreciable en un primer acercamiento.

La segunda parte de la entrevista fue muy interesante y enriquecedora. Por un lado, pude diferenciar la forma de expresar los procesos y las dificultades que la participante ha tenido que afrontar, relacionados con su rendimiento académico e inclusión en la dinámica escolar. Por ejemplo, para elaborar y entregar trabajos, mencionó que cuando las maestras y maestros proponen diversas consignas para elaborar un texto, en ocasiones, ella tiende a interpretarlas de manera diferente. Esta dificultad le provoca frustración porque no logra comprender y aplicar los criterios señalados. En otras ocasiones, ella percibe que las consignas de los profesores y profesoras son confusas, entonces, se limita a realizar entregas en las fechas establecidas, con escasa o nula atención a la redacción, ortografía, coherencia argumentativa y planteamientos de ideas.

Los relatos muestran que el entorno social también es importante en la búsqueda de diversas estrategias para enriquecer las habilidades académicas. Además, las entrevistadas reconocieron la necesidad de profundizar la práctica de lectura y escritura, que evaluaron como precaria en la educación media superior; sin embargo, en el espacio universitario tampoco han obtenido acompañamiento suficiente por parte del profesorado. Los relatos coinciden en la necesidad de mejorar la escritura y de perfeccionar esta habilidad en la formación universitaria. Esta experiencia me reveló que no siempre se escucha lo que enuncian los estudiantes, en cambio, como investigadores e investigadoras, de alguna manera podemos aportar la diversidad de voces, a través de las historias que relatan las personas entrevistadas. Percibir, adentrarse en la narración, en el lenguaje y pensar, a partir de ese momento, es sentirse parte de la experiencia. No solo nos causa cierta angustia; también plantea el deber de escribir los momentos descritos que implica considerar lo que las y los estudiantes esperan manifestar en algún momento durante el trayecto universitario.

Tal vez, estas oportunidades de entrevista crean las condiciones para que el estudiantado exprese las vivencias, dificultades, y experiencias en la universidad, sus aportes apuntan a los cambios y dificultades en los hábitos de lectura y escritura que como estudiantes fueron desarrollando desde el ingreso a la universidad. Estos relatos escolares son significativos para esta investigación, puesto que permiten expresar cómo el estudiantado se ha sentido afectado por la falta de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura.

Las entrevistas con las estudiantes dieron cuenta de dos preocupaciones que son complementarias en el propio desarrollo de esta investigación. Por un lado, el tipo de exigencia que el profesorado les indica con respecto a la redacción, construcción, secuencia y seguimiento de textos sin orientación previa para su entrega. Por otro lado, el acompañamiento u organización colectiva que han establecido como estudiantes a lo largo de estos semestres en modalidad a distancia, para llevar a

cabo las actividades académicas, socializar los materiales de lectura por vía WhatsApp principalmente, para afrontar las exigencias académicas

En relación con lo anterior, me llama la atención que, ante las dificultades señaladas, las estudiantes manifiestan que el mejor apoyo a lo largo de la licenciatura fue por la forma de organización y convivencia con las compañeras y compañeros. Esta experiencia previa favoreció el trabajo y la comunicación, cuando las interacciones se modificaron durante el periodo de educación a distancia. Así, el proceso de socialización universitaria les hizo experimentar un cambio académico, de tal manera que participar y compartir aspectos sobre las tareas escolares se ha convertido en la conversación cotidiana, lo cual ha generado aprendizajes significativos para comprender los contenidos que tal vez el profesorado no pudo atender. De este modo, el compañerismo ha sido importante para darle continuidad a los requerimientos de cada asignatura.

En este punto cabe señalar que los relatos de las entrevistadas me ayudaron para elaborar un guion de entrevista más preciso, ampliando la idea de hacer dos grupos focales para poder escuchar más voces, sobre experiencias en la universidad, los cambios de hábitos para mejorar y adaptarse a la dinámica escolar, y la forma en que cada uno afrontó su responsabilidad académica en la comprensión y producción de textos, a pesar de las dificultades encontradas.

3.5.4 Durante los grupos focales

Antes de iniciar el grupo focal, las personas participantes se observaban un poco nerviosas porque era la primera vez que colaboraban en un evento de estas características; además, experimentaban la sensación de ser observadas por los demás estudiantes que no participaban directamente en la actividad, pero debían elaborar registros con la finalidad de aplicar este instrumento de observación en el próximo semestre.

El grupo focal comenzó con la presentación de cada participante, dieron a conocer su edad, el turno al que pertenecían y alguna reflexión vinculada con la formación

en la licenciatura. En este sentido, conocer que no todas y todos han tenido las mismas oportunidades académicas de interactuar, socializar en los diversos ambientes que ofrece la universidad, ya sea por cuestiones de trabajo o familiares, me hizo pensar que cada quien ha buscado, de manera individual, la forma de adaptarse a la dinámica escolar con respecto a la lectura, escritura, que son la funciones y exigencias principales que ellos han notado en su trayectoria universitaria.

Así mismo, me parece importante destacar, la descripción de la trayectoria escolar del estudiantado durante la educación media superior porque resulta crucial para comprender su historia académica y su relación con la lecto-escritura. Al respecto, pude identificar varias situaciones relevantes para este trabajo. Por ejemplo, para las y los participantes que dejaron de estudiar por un año o más antes de ingresar a la universidad, los hábitos de estudio de la educación media superior fueron insuficientes e ineficaces porque trataban de reiterar las prácticas de lectura y escritura del nivel anterior que consistían en la transcripción textual de la información.

En este punto conviene comentar que el estudiantado identifica dos situaciones distintas al momento de ingresar a la universidad. Primeramente, se remite a un cambio total de los hábitos de estudio, de lectura, de escritura escribir y de expresión que demandó la apropiación del lenguaje especializado de la licenciatura. La segunda tiene que ver con la escritura argumentativa que les demandó el desarrollo de ideas propias, tomar posiciones y sostenerlas. En este sentido, las y los participantes admitieron la carencia de herramientas y estrategias que no se aprenden fácilmente en cada curso, la forma específica de enseñar de cada docente da por hecho que ya saben ejecutarlas, y esta suposición le significa al estudiantado buscar ayuda fuera de las actividades cotidianas en la academia o hasta fuera de la institución.

Al escuchar las voces del estudiantado, nos llama la atención que al principio no sabían de lo que se trataba la licenciatura, si solamente era la parte teórica, si solo eran “recetas” a seguir en relación con las tareas académicas, porque con frecuencia, no les resultaban claras las indicaciones para entregar resúmenes o ensayos. En ocasiones, se limitaban a enunciar las ideas principales de los textos. Pero cuando el profesorado hacía observaciones en los textos de las y los estudiantes, solo indica que el escrito tenía que ser más amplio, y con ciertas características que no habían comprendido. “Esto es una práctica común” — comenta un participante—, porque les resulta confuso seguir indicaciones de diferentes maestras y maestros que solicitan y evalúan de manera distinta, para leer, para escribir para lograr que quede bien el trabajo solamente para la asignatura, entonces puede ser complicado.

Sin embargo, lo que resulta interesante es la importancia que le dan al recurrir con las y los compañeros para apoyarse mutuamente, platicando entre ellos lo que no se comprende de las lecturas y ponerse a leer de manera colectiva para entenderlas, comentarlas desde el punto de vista cada quien, para evidenciar sus fortalezas, debilidades y generar mayor confianza entre ellos mismos, para que posteriormente en la redacción de sus textos, afronten menos dificultades. Es por ello que aclarar algunas ideas y desarrollarlas de manera colectiva, resultó más eficiente, prácticamente solo algunas profesoras se tomaban el tiempo de brindar orientaciones.

Este compañerismo, visto como un recurso académico, se agudizó cuando la pandemia los llevó al confinamiento desde el año 2020. La manera de agendar reuniones por las diferentes plataformas digitales y el tipo de conexión han dificultado un poco estas estrategias de aprendizaje. Por lo anterior, el estudiantado coincidió en que fue la única forma de acceder a la ayuda que necesitaban para permanecer en la licenciatura, sin considerar posibles deserciones, porque recurrir a otro tipo de ayuda escolar, ha sido prácticamente imposible.

Para ellos, esta experiencia a distancia ha sido demasiado significativa en cuanto al proceso de acompañamiento grupal. El compañerismo ha sido la base fundamental para plantear puntos de reflexión, sugerencias sobre los contenidos de las lecturas que deja el profesorado, si son adecuadas para su incorporación en el curso o si deben considerarlas para complementar ejercicios. También, mencionaron que, en algunas ocasiones, se organizan para practicar la lectura en voz alta de sus trabajos, para saber si se escucha bien o mal la redacción, si se comprende lo escrito o las oraciones están debidamente planteadas y así evitar palabras que no queden claras. Así, este tipo de ejercicio previo a su entrega complementa lo que no queda claro en las sesiones o no se expuso con detalle.

Por último, cabe mencionar que, durante el desarrollo de los grupos focales, el estudiantado manifestó que se sintió escuchado por primera vez, en relación con el tema; les llamó completamente la atención que se les solicitara su opinión sobre las ventajas y desventajas de la licenciatura con respecto a estos temas, sobre todo, por los cambios que resultaron por la educación a distancia. Desde mi punto de vista, la construcción de esta comunidad de aprendizaje que ha desarrollado el estudiantado, para promover la mejora continua de lecto-escritura, se ha convertido en la principal estrategia para integrarse en la cultura discursiva de la licenciatura, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos en el campo de la sociología de la educación. En este sentido, tal vez la forma de trabajo no se practique de forma clara y precisa como lo solicita el ámbito académico, pero sí asumiendo la responsabilidad e iniciativa autónoma para trabajar en lo que leen y escriben en la universidad.

4. El diseño pedagógico del curso observado

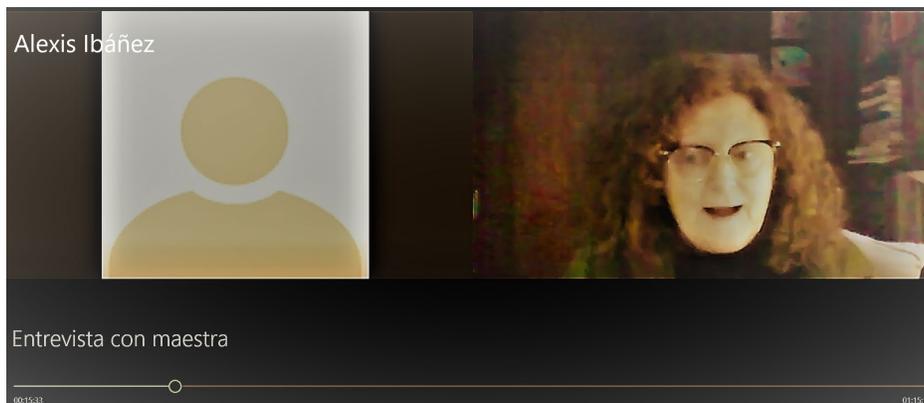
“El maestro mediocre expone, el bueno explica, el superior demuestra y el grande inspira”

William A. Ward.

4.1 Diseño pedagógico del curso

En este apartado presento el análisis de la entrevista realizada con la profesora responsable de la asignatura Técnicas de investigación, durante el semestre 2021-1, con el propósito de identificar cómo fue diseñado el curso, y los cambios que surgieron en el transcurso del semestre, para tomar en cuenta las actitudes, aptitudes y habilidades del estudiantado.

Captura 8. *Entrevista con la profesora responsable del curso “Técnicas de investigación.”*



4.2 Enfoque teórico

El programa de la asignatura presenta demasiada carga teórica para la formación del estudiantado, cuando se encuentra en el momento de apropiación y aproximación teórico-metodológica a las estrategias de investigación. En este sentido la profesora expresó:

Cuando empecé a dar la materia por primera vez, sabía que tenía que ser una asignatura que brindara herramientas para hacer investigación, y ponerlos en práctica. Los estudiantes cursan una materia de metodología donde presentan lo que es el enfoque cuantitativo, cualitativo, pero una forma es leerlo en texto y otra es pensar, cómo voy a utilizar una herramienta o estrategia desde ese enfoque, pensando que, para el siguiente semestre, inician el Seminario de tesis I y después el II, encaminados a redactar su trabajo recepcional. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Pensar en innovar la asignatura desde el punto de vista práctico–teórico, es hablar de reflexiones hiladas y organizadas, de curiosidades y supuestos que se contrasten con la realidad y aplicarlas, esto es parte de la propuesta que la profesora implementó para que el estudiantado reforzara aquellas habilidades que han aprendido a lo largo de su experiencia en la licenciatura, en las diversas asignaturas, para realizar el trabajo de campo, y no solamente enfocarse en la perspectiva teórica.

Durante la licenciatura, el estudiantado presenta diversos trabajos como ensayos, cuestionarios, informes, fichas técnicas, exposiciones, etcétera, con contenidos teóricos con poca profundidad, pues solo se transcribe el pensamiento de los autores, lo que impide tener una visión más amplia con respecto al uso de conceptos y estrategias en el campo educativo. Por ello, planear la asignatura desde la aplicación y análisis de métodos y técnicas de investigación, ha sido todo un desafío para la maestra:

Ha sido una especie de reto [...] lo sigue siendo, porque esta materia no debe centrarse exclusivamente en aprender a definir qué es una entrevista, un grupo focal, una observación, sino conocer y aplicarlo, saber hacerlo, [...] porque la idea de las “técnicas” que se tiene en la carrera, por lo que yo he podido observar, es una formación bastante centrada en lo teórico en función de aprender procedimientos vistos en los manuales de metodología, enfocada en la investigación con grandes poblaciones, buscando el dato

cuantitativo y con diseño experimental, que es más del enfoque positivista.
(A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

La maestra expresó la visión que tiene de la licenciatura en Sociología de la Educación, con respecto al diseño experimental, que está más ajustado al paradigma positivista. Las razones son del todo significativas para rediseñar el programa, con un giro hacia el enfoque cualitativo. Al respecto la profesora señaló:

Utilizar estas herramientas desde el enfoque cualitativo, implica dedicación de tiempo, de conocer el campo, de estudiarlo y observarlo porque es cambiante, ir a estudiar de nuevo, a leer teoría, volver al campo y construir.
(A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

El curso tiene una perspectiva en la formación desde el punto de vista etnográfico. La profesora lo llevó a cabo no pensando en hacer etnografía, pero sí en desarrollar esa habilidad de mirar el campo de forma particular, de acercarse a la construcción de conocimiento de manera significativa para el estudiantado, repensando en lo enriquecedor que puede ser para la formación profesional, incorporando diversos elementos en sus proyectos, desde esta perspectiva antropológica, los métodos de investigación. Por esta razón, el curso lo diseñó con cuatro unidades: Unidad 1. El enfoque etnográfico en la investigación educativa, Unidad 2. Técnicas etnográficas e instrumentos de registro, Unidad 3. Las técnicas de conversación y narración: entrevistas individuales y colectivas, y Unidad 4. El cuestionario. (Pereda, 2021)

Es verdad que la etnografía no sólo se utiliza en el campo de la Antropología, pues también es implementada en las ciencias de la educación, la comunicación, y la sociología, que se han visto en la necesidad de ampliar y modificar los discursos y prácticas tradicionales, para formar un conocimiento interdisciplinario. (Bufrem y Santos, 2009)

Además, la entrevistada señala que le resulta bastante importante y valiosa esta perspectiva que permite salirse de la lógica del diseño experimental, de realizar

cuestionarios, de elaborar entrevistas tipo pregunta–respuesta, de calcular porcentajes y presentar gráficas con su aplicación de análisis estadístico. En cambio, este enfoque permite llegar a un espacio y darse cuenta que las personas importan, que sus voces son valiosas, ese giro resulta novedoso. Al respecto, la profesora evoca la experiencia del grupo focal, cuando una de las participantes señaló, en las reflexiones finales, sobre su experiencia:

Nunca nadie nos había preguntado sobre nuestros problemas y procesos de lectura y escritura, nadie nos había consultado. Para mí es un autorreflexión, porque [...] solo me habían dado comentarios de lo que hago mal en los trabajos, entonces, más que nada es autorreflexión, y que alguien me haya escuchado por primera vez, pues, estuvo bien, se sintió bien, porque creo que comprendí lo aprendido en este curso, de indagar en los problemas e intereses de los otros, y estuvo bien, nos sentimos un poco libres, nos sentimos cómodos y, pues, la verdad fue muy interesante. (Participante 4, comunicación personal, 10 de julio de 2021)

El estudiantado logró aprender a reconocer esta visión con respecto a la etnografía, y eso es parte de los objetivos que ha planteado la profesora, (desarrollar la habilidad de identificar, emplear e intervenir en el campo educativo con las estrategias de investigación vistas en el curso). En términos más precisos, la maestra señaló:

A lo largo de los semestres me he dado cuenta de que para los estudiantes es como un descubrimiento aprender esta perspectiva, por esta razón en la primera parte del curso, siempre le dedico bastante tiempo a abordar lo que es el enfoque etnográfico, para que al final del curso, participen y expresen cómo han vivido la experiencia de participar y aplicar las entrevistas individuales y colectivas sobre los temas que les interesan para la construcción de sus proyectos de investigación. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Desde este punto de vista, es importante que el estudiantado tenga acercamiento con la etnografía, sin embargo, para utilizar apropiadamente las estrategias de observación participante, entrevistas y cuestionarios con respecto a este enfoque, se requiere encaminar al estudiantado para que tenga una visión amplia, más allá de explicar tablas y gráficas. Como lo menciona la maestra:

No se trata de decir cuánto por ciento representa la siguiente tabla, y el 25% representa esta otra, acá lo que se debe hacer es otro tipo de lectura, que se oriente en ese formato de análisis, por ejemplo, en la observación etnográfica, con cuatro columnas, en el primero lo que se registró, en el segundo, tercero y cuarto, hilar fino los detalles que hacen a la interpretación, vinculándolo con los conceptos teóricos, ése es uno de los retos importantes que se necesita despertar. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por todo esto, queda claro que cuando el estudiantado practica las formas tradicionales de conocer los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa, de opinar y no interpretar de manera crítica, lo más probable es que las y los estudiantes se centren en lo más rápido posible para efectuar investigación, dejando de lado las diversas maneras de abordar el estudio de un fenómeno educativo. Tal vez, el uso de distintas estrategias en la formación favorecerá establecer un vínculo más académico entre estudiante-docente para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La profesora expuso la propuesta que ha diseñado para este semestre 2021-1. El trabajo logrado con distintas generaciones la ha orillado a resolver diversos desafíos, porque no solamente se trata de aprender o, mejor dicho, con palabras de la profesora:

No solo es que conozcan las estrategias o herramientas, como dicen los autores, sino que sepan cómo se usan, para qué se usan y por qué se usan,

y que las usen, que hagan y tengan toda una experiencia de hacer observación, de hacer una entrevista individual o grupo focal. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Para cerrar este bloque, me parecen importantes las razones por las cuales la profesora ha estado en constante construcción del programa de la asignatura, a lo mejor la parte interpretativa en el manejo de información es uno de los puntos centrales para trabajar con el estudiantado.

4.3 De la presencialidad a la virtualidad

Esta experiencia no se puede comprender a profundidad sin antes identificar el proceso, cómo se trabajaba e implementó el programa antes de la pandemia y los ajustes y modificaciones requeridos durante el confinamiento sanitario.

La asignatura en su totalidad es práctica, por ello la profesora reconoce que cuando comenzó a impartir el curso de manera presencial, le solicitaba al estudiantado que efectuara una observación participante, que salieran a las escuelas, que tuvieran ese pequeño acercamiento profesional. Así, para llevarlo a cabo, cada estudiante requería un formato de autorización para entrar a las escuelas:

Al principio era [...] busquen si tienen algún amigo o amiga que trabaje en alguna escuela que nos pueda ayudar a entrar y, tal vez, los que tengan esos contactos que ayuden a otros compañeros. La cuestión es que les pedía que hicieran cuatro observaciones participantes, que sean dentro de la escuela, en un espacio específico, por ejemplo, en la biblioteca, en la puerta, a la hora de la entrada o de la salida, en los recesos [...] el objetivo era hacer cuatro observaciones con registro y un primer documento de análisis de la observación, de interpretación. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Cuando se lee lo expresado por la profesora, imagino lo impresionante que es para el estudiante escuchar que llevará a cabo sus primeros acercamientos de trabajo de campo, utilizando y aplicando estrategias de investigación para recabar información e interpretar los materiales reunidos. Además, debían aplicar entrevistas individuales a profundidad con alguna persona dentro del centro educativo que fueran a visitar, “uno de los objetivos de este curso es la aplicación presencial de los diversos instrumentos de investigación con los actores educativos que se presentan en un plantel” (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021).

Por otra parte, también se destaca que antes de la implementación en el campo, se llevan a cabo pruebas piloto en el aula, revisar e identificar las distintas fases de diseño de entrevistas y los registros, para tener un poco más de claridad sobre su aplicación:

En el salón de clase realizábamos algunos ejercicios de prueba, por ejemplo, con las entrevistas, los chicos se organizaban por parejas para practicar los grupos focales [...] y los analizábamos. Antes de que elaboraran la guía del grupo focal, primero yo realizaba un ejercicio de grupo focal para que ellos vieran y tomaran nota, y que posteriormente les sirviera para pulir algunos aspectos de sus propias guías. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

La etapa de preparación y diseño de un curso puede durar varios semestres. Se toman en cuenta los subprocesos de preparación, las particularidades de estos procesos y los contextos socioculturales e históricos en los que se desenvuelve la universidad. Lo anterior lo menciono porque el curso tuvo demasiados giros inesperados, de acuerdo con la profesora:

Antes de la pandemia, primero nos agarró un paro [...], como a mí me daba pena que los chicos perdieran la materia, modifiqué la dinámica del curso, les

mandé guías de aprendizaje para que desarrollaran algunas actividades, y me las mandaran por correo. No les di clases en línea, pero era algo similar a lo que posteriormente se realizó en la plataforma virtual de la universidad, con las guías de observación y entrevista fugaz [...] claro que no fue lo mismo porque el trabajo ya lo tenían que realizar en su domicilio, pero no le quitó la intención de integrar sustantivamente esta práctica. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por lo anterior, se observa que el trabajo de campo no tuvo el gran impacto y profundidad del que se imparte de manera presencial. La experiencia de aplicar guías, cuestionarios y practicarlas en el ámbito familiar con el propósito de no dejar a la deriva el trabajo y esfuerzo elaborado por el estudiantado, le provocó a la profesora darle seguimiento a este proceso con las y los estudiantes.

En ese periodo finalizó el paro, y a partir de ese momento solo era solucionar el cierre de semestre, sin embargo, no pensé que se prolongaría la situación de no asistir a la universidad dada la emergencia sanitaria, entonces ahí pensé en las posibles estrategias para llevar a cabo el curso ahora en su modalidad en línea. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

La maestra enuncia que, al avecinarse la contingencia sanitaria, la educación en general, y particularmente el curso, se vería sujeto a cambios, con compromisos e implicaciones para el estudiante y para ella como docente. En este sentido, la pandemia por COVID-19 inclinó la educación hacia el aprendizaje a distancia que ha implicado un apresurado cambio en la construcción del aprendizaje, de procesos de creación e instrucción de contenidos en las aulas virtuales (Jiménez y Ruiz, 2021).

Para llevar a cabo un curso virtual se debe planificar un proyecto diferente al presencial, que constituya y promueva la socialización, interacción e integración para todas y todos los involucrados, sobre todo, asegurar el interés del

estudiantado, cómo, de qué manera, con qué recursos, etcétera. Al respecto la profesora comenta:

Cuando comenzó el confinamiento, pensé en combinar e implementar en el curso las ventajas de la web, el uso de las redes, la gran cantidad de material audiovisual, conferencias y textos que les dieran la posibilidad de tener al alcance una diversidad de fuentes de información [...] pensando en que la forma de trabajo estaría en constante cambio. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por lo que se refiere a otras maneras de trabajo, es necesario señalar que la comunicación estudiante–docente, también se vio modificada de manera significativa, ya que el uso de la aplicación WhatsApp forma parte de un medio inmediato para consultar cualquier duda sobre alguna actividad, sugerencia o aclaración –siempre y cuando el profesorado tenga disponibilidad-.

En plena pandemia, el uso de WhatsApp fue el medio de comunicación más próximo para ponerme de acuerdo con los grupos y darles información a la “mano” [...], esa fue una ventaja, sin embargo, la desventaja fue dejar de lado toda esa riqueza de ir a una escuela, que tengan acercamientos con la práctica profesional [...], esa parte me interesa que la hagan, porque en la licenciatura se pone mucho énfasis -por el perfil de egreso, la visión y toda esa parte teórica, pedagógica- demasiado énfasis en la educación vista desde una dimensión más enfocada al sistema educativo, las reformas, políticas, etcétera. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Con los elementos que proporciona la profesora, me doy cuenta que en licenciatura la parte teórica tiene más peso que en lo práctico. Entonces los aprendizajes teóricos, tienen poca relación en la parte vivencial, por lo tanto, a la profesora le resulta importante vincular teoría y práctica con las aproximaciones dentro de la escuela, como lo expresó la maestra:

Estos aprendizajes teóricos, me gusta que los relacionen, que lo vivan y tengan acercamientos en la escuela, esto es, porque en ocasiones, cuando imparto la asignatura en semestres más avanzados, resulta que se sorprenden al escuchar que van a salir a observar lo que aprenden en los textos [...], entonces ya no van solo con ojos de estudiante, también como investigadores. Entonces, cuando empezó la pandemia eso lo perdimos, esa parte práctica, [...] pero por esa razón, el semestre pasado y este semestre pensé en otro tipo de prácticas, sobre todo, porque abrieron la posibilidad de utilizar MOODLE. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por lo anterior, la profesora demuestra el interés por el aprendizaje del estudiantado, al promover la socialización e integración de los conocimientos con las realidades en el campo educativo, sin embargo, esta práctica se modificó debido a la contingencia sanitaria. Por ello, al observar el manejo y uso de las plataformas educativas como herramienta fundamental del docente para crear entornos de aprendizaje, también es considerar que en este proceso las y los participantes son parte de la comunicación, discusión y socialización de materiales que se encuentran en la red, así como el acceso a otros recursos de aprendizaje. Construir estas condiciones requiere de capacitación previa, asunto que no se tenía previsto, pero la realidad ha demostrado otro tipo de cambio en el manejo de las plataformas por parte de estudiantes y docentes como lo observaremos en el siguiente apartado.

4.4 El manejo de la plataforma por parte del estudiantado

Debido a la COVID-19, el sistema educativo en general se vio obligado a enfrentar importantes problemas, uno de ellos fue el manejo de herramientas para la creación y formación de cursos en las diversas plataformas en línea.

En un principio, prevaleció la idea de que el estudiantado estaba acostumbrado a manejar las diversas herramientas de aprendizaje en línea, pero el escenario educativo en la universidad reveló todo lo contrario, como lo manifestó la maestra:

La primera característica que he notado en todo este tiempo [...], los chicos no tienen experiencia trabajando en plataformas, ya sea MOODLE o Classroom. Principalmente porque las utilizan como si fuera un correo electrónico, enviando tareas y descargando materiales, es decir, el trabajo virtual queda sesgado por otro tipo de funciones, por ejemplo, el aula virtual de la UPN se ha utilizado para subir bibliografía y que los alumnos suban tareas, pero no hay un trabajo, así como para que los estudiantes se sientan cómodos o sepan qué hacer en la plataforma, tampoco para recibir retroalimentaciones de los trabajos. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por un lado, debido a la situación anterior, no se aprovechó todo el potencial de la plataforma. Por otro lado, el trabajo en línea se encuentra mal organizado por parte de la universidad. Conviene subrayar que, impartir un curso en modalidad virtual, constituye un proceso de enseñanza a distancia de manera didáctica y con objetivos formativos claros que procuren alcanzar resultados significativos (Vitale, 2015), acciones poco elaboradas por la institución. Al respecto la profesora expresa que:

Para organizar un curso a distancia, en primer lugar, no se pueden poner 30 alumnos en un solo espacio virtual, ya que la mayoría no ha tenido una capacitación previa para utilizarla adecuadamente. Por tanto, lo ideal es que solo un maestro esté a cargo de 15 estudiantes; porque el trabajo virtual [...] lleva el triple de horas; porque debes de revisar tareas, diseñar actividades y todo el material se sube a la plataforma. No es nada parecido a la clase presencial. Entonces, ésta también es otra debilidad para el estudiante, que tiene la misma universidad en relación con esta modalidad. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Según mi lectura, la plataforma del aula virtual no se está utilizando a 100% u 80%, solamente se ocupa para los elementos básicos, que bien se pueden realizar por medio de correo electrónico:

Algunos aprendieron a manejar la plataforma autónomamente, viendo tutoriales en YouTube o solicitando ayuda de algún compañero [...] otros quizá, esperaban asesorías o clases especiales para aprender a manejar la plataforma, tomando en cuenta que cada uno tiene habilidades diferentes. Por mi parte, me tomaba una o dos clases para presentar la plataforma, darles un recorrido por los temas, la manera de aprovechar los materiales, etcétera, a veces nos tomábamos más tiempo explicando el contenido del aula virtual, pero bueno toda esta cuestión es comprensible. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

La realidad, no obstante, ha demostrado que construir un curso en modalidad en línea es una situación compleja, diferenciada y de no fácil comprensión. Por una parte, la construcción de condiciones de autonomía para el estudiantado que le permitan incrementar sus habilidades y conocimientos con respecto al uso de plataformas. Por otra parte, que el profesorado se capacite para diseñar o modificar los planes y programas en las aulas virtuales para que las y los estudiantes utilicen los recursos de aprendizaje adecuadamente, esto es, porque las y los maestros también tienen dificultades con el uso de los recursos digitales, como lo veremos en el siguiente apartado.

4.5 El manejo de la plataforma por parte de la docente

A pesar de la gran trayectoria de esta modalidad de la enseñanza en línea, dentro de la educación superior, aún es incipiente el desarrollo de habilidades docentes en el uso de plataformas (Marciniak, 2016). Así, lo ideal es que la elaboración de un plan con objetivos, actividades, acciones y recursos quede precisada dentro de un tiempo determinado, como lo explica la profesora:

Yo he tomado cursos en plataformas digitales desde antes que sucediera este acontecimiento, y ahí, nos ayudaban a trabajar, a diseñar, planificar y programar, [...] por esta razón, me di cuenta que los colegas no tenían mucha experiencia en el manejo de plataformas, entonces, por un lado, nos hace

falta más formación, pero desde el punto de vista que combine el manejo de las herramientas didácticas para su aplicación en las sesiones remotas, con las posibilidades y habilidades que cada quien vaya desarrollando, esto es, desde saber ingresar, y cómo escribir, programar, revisar y volver a subir material porque al principio no se sabe hacer, y da susto, por ello, algunos en la universidad optaron por solo dar sesiones sincrónicas, dejando de lado el uso de plataformas. (A. Pereda. Comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por lo anterior, se ve que el profesorado ha utilizado los saberes básicos que se atienden en un curso de esta índole, lo siguen manejando como si se asistiera presencialmente a las sesiones en la universidad, “se toma clase, se deja el siguiente texto que está en el programa, y no olviden mandar su reporte por correo, tienen [...] un cierto día y hora límite” (A. Pereda. Comunicación personal, 6 de julio, 2021). Lo expresado identifica desafíos vinculados con la formación y el acompañamiento por parte del profesorado, para el diseño y aplicación de un curso en línea con el estudiantado.

Estas reflexiones coinciden con lo que plantea Castro (2016), desde el punto de vista en la Educación Superior, que el cuerpo docente es encargado de implementar un foro virtual, mediante consignas específicas de los temas a discusión. Lo que permite hacer un seguimiento de la discusión y a su vez retroalimentarla, justamente lo que señala la maestra:

Un Foro, por ejemplo, puede parecer la cosa más sencilla del mundo, pero si nunca lo abriste e interactuaste con las pestañas, en esos momentos no sabes cómo hacerlo, entonces [...] primero es manejar la herramienta con alguien de informática, o algún colega docente que sepa manejar la herramienta, porque una cosa es manejar las funciones de la plataforma desde el punto de vista tecnológico y otra distinta es utilizarla con fines pedagógicos-didácticos y que un uso sin el otro no funciona, se desperdicia. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

El Foro está pensado para la retroalimentación colectiva de las y los estudiantes, porque es un espacio de diálogo constante, como un chat que no tiene cierre, que se abre al inicio del semestre, y se cierra cuando finaliza. Coincidió con Huesca (2015), es una comunicación asincrónica que permite la interacción entre estudiante y docente o entre el mismo estudiantado, que tiene el propósito de fomentar la interacción y socialización, a través de intervenciones, opiniones y revisar lo registrado de una discusión sobre un tema en particular y con lenguaje educativo aplicado en un entorno específico.

La educación superior, se enfrenta permanentemente a problemas, oportunidades y retos para mejorar en sus funciones docentes, sin embargo, cambió de manera esporádica la forma de implementar los cursos:

Nos agarró por sorpresa esta modalidad, que hubiera sido buena trabajarla sincrónica y asincrónicamente, pero se transformó en una modalidad extraña esta manera de trabajar en plataforma y con clases sincrónicas, no sé, [...] quiero pensar que en algunas universidades surgió el mismo efecto, ya que fue una forma nueva para la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES), pero aquí en la universidad, se dan clases sincrónicas y además se utiliza la plataforma como un acervo para que suban tareas, o como complemento de las clases, pero más que nada se convirtió en un repositorio de tareas y bibliografía almacenada, y para realizar estas acciones, no necesariamente se debe de tomar un curso para el manejo de plataformas. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por lo anterior, puedo darme cuenta de que en la UPN, en general, tal vez la mayoría de las y los profesores, excepto los que pertenecen a la línea de las Tecnologías de Información y Comunicación en Educación (TIC), han organizado adecuadamente la plataforma del aula virtual o los espacios digitales que pueden ser aprovechables

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la diversidad de espacios disponibles para interactuar como las wikis, chat, blogs, foros, glosarios, etcétera.

Por ejemplo, una de las dificultades que se siguen presentando desde que comenzamos en esta modalidad a distancia, es trabajar con demasiados estudiantes, porque el problema no es si se conectan o no, [...] la dificultad es que ya en la plataforma, se tienen que ver todas las participaciones, leerlas y comentarlas, hacer devoluciones pensadas, no solo corrigiendo la ortografía o decir “gracias por participar”, porque eso es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces, así es demasiado complicado. Esto sucede porque se sigue implementando la visión y la lógica de las clases y horarios como si estuviéramos en presencial, [...] eso es totalmente pesado y complicado. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Todo esto parece confirmar que, tal vez, el profesorado tenga la posibilidad de optar por participar en un curso o taller básico, para aprender a usar el aula virtual propia de la universidad, que lo impartan las y los maestros de la UPN, con orientación en la enseñanza basada en la actualización, y no en lo tradicional, en el sentido de seguir aprendiendo estrategias y dinámicas diferentes a lo que se maneja presencialmente, ya que facilitará y orientará al estudiantado en el aprendizaje.

Hubiera sido de utilidad, que me orientaran porque consulté en la universidad, sobre el manejo y uso de la plataforma, [...] pero la instrucción fue, consultar un tutorial en la Web, entonces lo busqué y no me sirvió. Por este motivo, los grupos deben ser reducidos, para llevar un mejor acompañamiento con el estudiantado, e incluso [que] entre ellos mismos se apoyen y tengan más la iniciativa propia porque, vuelvo a insistir, 31 estudiantes es excesivo para un solo foro y grupo en línea. (A. Pereda. Comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Resulta pertinente, de acuerdo con lo que aquí se ha analizado, que la estrategia de acompañamiento al docente tuviera una mejora, no pensando en otra situación de contingencia sanitaria, sino explorando posibles modelos educativos híbridos en la universidad, por medio de un proceso puntual, articulado y preciso. Además, que sean fácilmente integradas a secuencias didácticas compuestas por trabajo individual, grupal y colaborativo, como lo fue la propuesta y organización del contenido del curso que la profesora diseñó, como se expondrá a continuación.

4.6 Modelo pedagógico

4.6.1. Organización de los contenidos

El curso se organizó en cuatro temas o unidades de las cuales, solamente se alcanzaron a ver tres, debido a un suceso inesperado de carácter familiar que le surgió a la profesora durante el semestre, lo que ocasionó algunas pautas y seguimientos en los temas para profundizarlos. Una de las prioridades en este curso es escribir con mejores y más amplios argumentos, que necesitan mayor dedicación, sin embargo, este percance no fue impedimento para dejar de trabajar sobre los temas de curso. Así lo expresó la maestra:

Aproximadamente me ausenté durante tres semanas, no estoy tan segura, pero estuvimos trabajando de manera asincrónica, subí algunas tareas y las regresaba con comentarios, pero no fue lo mismo, [...] algunos estudiantes, me pedían que les explicara y abordara el tema del cuestionario porque tenían que entregar un trabajo final y tenían justamente que diseñar un cuestionario, aplicarlo, interpretarlo, analizarlo y presentarlo [...] entonces con algunos lo hicimos unos días después de clase con horarios demasiado apretados, con la finalidad de ayudarles. (A. Pereda. comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Ahora bien, el contenido del curso que se presenta a continuación, es el que se trabajó dentro de aula virtual:

Captura 9. Presentación del contenido del curso “Técnicas de Investigación”.
Tema 1. El enfoque etnográfico en la investigación educativa.

UPN 2021-2 English (en) ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO

TECNICAS DE INVESTIGACION - Grupo: 65M1

Dashboard / My courses / U092-L-1686-65M1

Turn editing on

- Avisos
- Programa del Curso
- Bienvenida
- Foro de preguntas, dudas y comentarios

Tema 1. El enfoque etnográfico en la investigación educativa

- Desarrollo de habilidades para la investigación científica. Etnografía, Universidad de Antioquia
- Maggiorelli, L. El método del estudio etnográfico
- Serra, Carles. Etnografía escolar, etnografía de la educación
- Tarea: La etnografía
- Wiki: Compartimos actividades de escritura
- Glosario: Conceptos y expresiones
- Wiki: Análisis de información en los medios de comunicación y redes sociales
- Compartimos actividades de escritura 2

Captura 10. Presentación del contenido del Tema 2., Tema 3., y Tema 4.

Participants

Badges

Competencies

Grades

General

Tema 1. El enfoque etnográfico en la investigación educativa

Tema 2. Técnicas etnográficas e instrumentos de registro

Tema 3. Las técnicas de conversación y narración: entrevistas individuales y colectivas.

Tema 4. El cuestionario

Dashboard

Site home

Calendar

Tema 2. Técnicas etnográficas e instrumentos de registro

- Tarea 1. La observación etnográfica y la entrevista fugaz
- Tarea 2. Registro de observación ampliado
- Tarea 3. Registro de observación ampliada. Segundo momento
- Foro del Tema 2: Técnicas etnográficas e instrumentos de registro
- Almenar Ibarra, María Nieves (2013). Acercamiento a la observación
- Almenar Ibarra, María Nieves (2013). Técnicas de observación I: La observación según el nivel de participación del observador
- Quicios García, Pilar (2014). La observación: estrategia para la recogida de información
- Tamayo, Sergio "Guía de observación etnográfica. Concentraciones políticas en el espacio público de la Ciudad de México"

Tema 3. Las técnicas de conversación y narración: entrevistas individuales y colectivas.

- Ballesteros Velázquez, Belén (2017). La entrevista en la investigación cualitativa. Un ejemplo a través de las historia de vida
- Ortiz Barrera, M. Grupo de enfoque
- Prieto Rodríguez, M. y March Cerdá, J. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales

Tema 4. El cuestionario

- Fabregues, Técnicas de investigación social y educativa
- Fernández Nuñez, Cómo elaborar un cuestionario

Ahora bien, como parte de esta unidad, dedicarle el mayor tiempo posible, es fundamental para conocer, analizar y pensar su aplicación en la vida cotidiana dentro de un contexto determinado, así lo expresa la profesora:

Habitualmente le dedico bastante tiempo al primer bloque, porque para ellos es descubrir una nueva manera de pensar la investigación educativa, descubrirla desde otro lugar [...], ya lo hemos mencionado, aunque no estamos en una licenciatura en Antropología, ya sabemos que el enfoque etnográfico no es exclusivo de los antropólogos, que se utiliza en otros campos y disciplinas [...] por eso me interesa que se apropien de este enfoque cualitativo, pero mirando desde lo etnográfico. (A. Pereda. comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Hasta aquí se señala el interés que muestra la maestra, por brindar una perspectiva diferente al que habitualmente el estudiantado se va formando en la licenciatura. Esto me pone a reflexionar sobre la práctica docente que va más allá de un salón de clases, de un espacio virtual. En ese aspecto, el relato de la docente coincide con las reflexiones de Ibáñez (2021) en relación con la práctica docente, como aquella que no solo se implementa dentro del aula, sino que se desarrolla y caracteriza por el seguimiento y apoyo que se le brinda al estudiantado en función de los contenidos establecidos.

Por ello, la intención de la profesora por diseñar tres Wikis o por lo menos las dos de escritura con el corto de Pixar, tenían la finalidad de que el estudiantado escribiera una reseña, un guion argumental que tenía la finalidad de identificar sus áreas de oportunidad y sus habilidades de escritura.

Diseñé tres Wikis para la Unidad 1 en la plataforma virtual, que tenían que ver con acercarnos a las estrategias que ellos utilizan para la escritura y lectura poniendo en práctica la mirada etnográfica, que en esta ocasión era

ofrecerles videos, conferencias, aprovechando el potencial de las redes, entonces para todos los temas no usé prácticamente ningún texto escrito. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

El mayor peso de los recursos fueron los audiovisuales, y en la medida de lo posible breves, esa fue parte de la experiencia de trabajo en el aula virtual, sobre todo para que el estudiantado pudiera desarrollar otro tipo de habilidades, diferentes a las sesiones presenciales.

La experiencia del trabajo virtual fue la capacidad de ver videoconferencias, [...] tampoco es muy buena que digamos, les cuesta enfocarse en la escucha, entonces, por sesiones, analizamos distintos momentos, por ejemplo, los primeros 10 minutos, hacíamos una especie de síntesis, y seguíamos, parábamos, un recuento para aclarar dudas, pero era el uso de la videoconferencia, trabajarla en colectivo, otra forma de aprender fuera de lo tradicional. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Cabe señalar que la dinámica dentro de la plataforma virtual fue completamente diferente que, en una clase presencial. Las actividades, específicamente las de escritura, tenían el propósito de complementarlas y retroalimentarlas en colectivo, con la finalidad de desarrollar mejor la habilidad de redacción.

4.6.2 Análisis de las actividades de lectura y escritura

Para detectar las potencialidades del estudiantado, aprendizajes previos y áreas de oportunidad relacionadas con la lectura y la escritura, en la primera actividad del Tema1, se les dejó observar el video: “Desarrollo de habilidades para la investigación científica. Método Etnográfico” (2018). Para ello, las indicaciones fueron que extrajeran en un mapa conceptual, esquema o cuadro sinóptico, las ideas principales que se presentan en el audiovisual, o bien, rescatar lo más importante, la idea fue que demostraran sus habilidades en las estrategias de aprendizaje.

La idea del primer ejercicio fue que organizaran la información del video, utilizando diferentes estrategias como resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales [...], este acercamiento fue con la finalidad de conocer cuáles eran las habilidades de comprensión de los estudiantes para organizar ideas y plantearlas por escrito. Entonces, así, me di cuenta de que a veces uno les indica mapas conceptuales, pero no están haciendo mapas conceptuales, lo que hacen son esquemas, cuadros sinópticos, en fin, [...] lo interesante es que rescataran los principales temas que se abordaban en el audiovisual y las ideas centrales de esos temas. Por esta razón modifiqué los ejercicios principales en las wikis, de manera más sencilla y clara para ellos. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

En esta unidad se aborda el estudio de la etnografía como enfoque y método. En este sentido, los ejercicios o actividades plasmadas en las Wikis, tenían la finalidad de elaborar un texto escrito, considerar y usar las estrategias de observación, identificación y análisis de una situación particular. Por ello, el primer ejercicio consistió en elaborar una línea argumental, a partir del video de Pixar titulado: “Litfed” o sea levantado (2006).

Captura 11. Elaboración de la línea argumental del cortometraje “Lifted”.

Reconstruir la línea argumental de un video

Viewing page version #1

[\(Restore this version\)](#)

Modified: 1 March 2021, 2:01 PM User: ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO — 

En esta página compartirán la línea argumental del video que aparece a continuación:

Lifted (Lvantado), video de Pixar



¿Qué es una línea argumental?, ¿cómo reconstruirla?

Una línea argumental es el camino o viaje que sigue la historia o relato. Como se trata de un video, está conformado por distintas secuencias o momentos que se expresan de manera auditiva y visual.

En un texto escrito, la línea argumental está conformada por argumentos o ideas principales.

Aquí en este primer ejercicio, ellos veían el video y la propuesta consistía en extraer la línea argumental, ¿por qué hice eso? [...] pensé que, en lugar de utilizar un texto escrito, presentarles audiovisuales era mejor opción, ya que en estos momentos es complicado ir a sacar copias o conseguir los textos. Por estas razones, vuelvo a insistir que en esta modalidad debemos aprovechar los recursos que nos da la web. Creo que los chicos están más familiarizados con videos o cortometrajes que con textos escritos, entonces, este primer camino, [...] en lugar de leer y subrayar las ideas principales y secundarias, la idea era algo similar, pero rescatando la línea argumental. Es decir, como se van encadenando pequeños acontecimientos, o pequeños hechos que se van mostrando en el video, para mostrar la trama de lo que se presenta. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Por lo que se muestra en la captura de pantalla anterior y con la explicación de la profesora, la consiga es breve para efectuar la línea argumental que, más adelante, se explica un breve ejemplo de cómo elaborar una línea argumental.

Captura 13. Ejemplo de línea argumental

Un ejemplo de línea argumental:

Para dar un ejemplo, retomo el cuento Caperucita Roja que, probablemente todas y todos hemos escuchado:

1. La mamá de Caperucita le pide que vaya a llevar comida a la abuelita.
2. En el camino, Caperucita encuentra al Lobo Feroz y le informa adonde va.
3. El lobo se adelanta y llega primero a la casa de la abuelita .
4. El lobo se come a la abuelita y se disfraza de abuelita para esperar a la niña.
5. Caperucita y el lobo entablan un diálogo que culmina cuando el lobo se come a Caperucita.
6. Un leñador entra a la casa de la abuelita y mata al lobo.
7. Caperucita y su abuelita son rescatadas ilesas de la panza del lobo.

Efectivamente, la indicación y el ejemplo se muestra sencilla para elaborar el ejercicio, sin embargo, los resultados no fueron los esperados, así lo expresó la profesora:

Cuando realizaron la primera Wiki, tenía la idea que todos la entregarían y también que la escribirían adecuadamente, pues, las instrucciones, creo, estaban bien explicadas [...] pero al ver la forma de organizar ideas y querer aplicar tal cual el ejemplo de Caperucita, me di cuenta que, tal vez, necesitaban indicaciones específicas, con material visual, porque las indicaciones por escrito no se comprendieron y tuve motivos para trabajar en el reforzamiento, adquisición y articulación de conocimientos para plantearlos en los textos. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Tabla 6. Ejemplos del estudiantado para reconstruir la línea argumental

<p>1.- Se encuentra una casa en medio de la nada, hay un señor dentro de ella durmiendo, se acerca una nave y su intención es sacar al señor por la ventana.</p> <p>2.- No lo logran sacarlo y el alíen 1 empieza a apretar los botones, se encuentra con otro alíen 2 en la nave él lo observa en todos sus movimientos.</p> <p>3.- El alíen 1 se desespera y empieza apretar todos los botones como loco, y logra subir al señor a la nave, pero lo deja caer.</p> <p>4.- El alíen 2 trata de solucionar todo, mientras el alíen 1 corre hacia atrás se nota que se frustra por no lograr lo que tenía que hacer. el alíen 2 le da otra oportunidad al alíen 1 para que maneje la nave.</p> <p>5.- La nave se aparta de la casa, pero le cae encima de ella, se vuelve a levantar, se lleva la casa, solo queda la cama del señor con el durmiendo.</p>	<p>1-. Abducción de un humano en un campo al medio de la noche por una nave espacial (Alien).</p> <p>2-. Falla.</p> <p>3-. Se desespera</p> <p>4-. Recibe apoyo</p> <p>5-. Se Frustra</p> <p>6-. Recibe una segunda oportunidad</p> <p>7-. Vuelve a equivocarse</p>
<p>1)En una casa ubicado en el campo a altas horas de la noche, sufre un intento de secuestro un individuo de género masculino.</p> <p>2)Un inexperto ser humanoide es puesto a prueba de intentar aducir al individuo</p> <p>3)Cercano a conseguir el triunfo aun con errores; el inexperto ser humanoide es suplantado por su superior para corregir sus errores</p>	<p>1. Llega nave para raptar humano</p> <p>2. Se equivoca</p> <p>3. Trata de adivinar</p> <p>4. Entra en frustración</p> <p>5. Descuido</p> <p>6. Recibe ayuda</p> <p>7. Lo logra</p>

4)Apunto de amanecer, el OVNI bajo la navegación del inexperto ser humanoide, estrella la nave contra el piso, dejando solo al hombre y su cama intactos	
--	--

De acuerdo con lo que expresó la profesora anteriormente, y algunos ejercicios presentados por el estudiantado que se expusieron arriba en la tabla, resulta difícil establecer cómo interpretaron la consigna de trabajo y cómo organizaron la actividad. Por esta razón, para mejorar las habilidades de escritura, se planteó la elaboración de una reseña crítica del video de “Litfed” y con algunos elementos trabajados en clase.

El segundo ejercicio era nuevamente con el mismo video, a algunos incluso les hice su devolución con comentarios para su mejora, la idea era que del trabajo que les regresé con sugerencias, en colectivo, lo teníamos que leer y modificar el propio trabajo ahí mismo en la sesión, ésa es la idea de una wiki, de construirla, que ellos vayan construyendo el trabajo con otros. En ese marco, a partir del video, me pareció que podrían hacer una reseña crítica, [...] porque me parece que es una herramienta importante. Porque en el próximo semestre, cuando inicien el proceso de redactar el proyecto de investigación, el documento que utilicen para tesis, tesina, es importante que practiquen hacer una reseña crítica, una ficha técnica, una síntesis y dar opinión crítica de eso que viste. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Así, con la visión que la profesora comenta, el seguimiento del ejercicio “Reconstruir la línea argumental”, pasó a ser parte de la segunda Wiki “Compartimos actividades de escritura 2”, que consistió en realizar una reseña crítica. A pesar del esclarecimiento en la explicación que señala el video, el contenido de los textos que presentó el estudiantado era muy breve y faltaba la toma de posición relacionada con el acontecimiento que se narra en el video.

En esta segunda entrega, también les hice devoluciones, por cierto, muy pocos lo entregaron y les pedí que hicieran este trabajo. Debido a la poca respuesta y resultado que hubo en la entrega de la línea argumental [...] pude observar la dificultad para recuperar autores en la crítica, para plantear una reseña de este estilo, o sea, siento que a pesar de tener ese pequeño instrumento “muy claro” que los orientara para realizar adecuadamente la reseña parece ser que solo la elaboraron con el afán de cumplir con la actividad, pensando en que les pondré un tipo de calificación o “palomita” solo por entregar el trabajo. Eso nos da la pauta para identificar que las comprensiones de nociones elementales para plantearlas por escrito no están desarrolladas. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

El estudiantado que transita el sexto semestre se enfrenta a una disciplina que requiere habilidades de comprensión y redacción. Entonces, hasta este momento, los ejercicios que dejó la profesora me dieron la pista para analizar qué es lo que sucede con la comprensión e interés de cada uno, qué pasa con la escritura, y sobre todo qué utilidad reconocen a las herramientas audiovisuales, donde se les explica cómo se hace, después lo pongo en acción y resulta que no funciona, entonces son pautas a considerar.

Ahora bien, debido al resultado de estas actividades, la maestra diseñó sobre la marcha una tercera Wiki que no estaba planeada. De modo que se pensó para ayudarles a despertar el interés y compromiso por la escritura sin limitarse a una sola información.

La tercer Wiki se me ocurrió durante la marcha. Como noté que estaban muy interesadas en el tema del feminismo, e incluso mencionaron que una de ellas tenía un compromiso político, y sobre todo porque estaba próximo el 8 de marzo, que es el Día Internacional de la Mujer. [...] fue una oportunidad para incitarlos a investigar sobre diferentes medios de comunicación y que

sean parte de los ejercicios de escritura, para que expresaran sus opiniones, marcaran posturas, etcétera. Entonces, la consigna del trabajo fue que rescataran el tratamiento que le daban tres medios distintos de comunicación, noticieros, radio, televisión, redes sociodigitales, que se puedan consultar para rescatar el tema, y partir de ello que argumentaran opiniones, puntos de vista, refutaciones, etcétera. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

En este tercer ejercicio hubo mucha participación, me parece que este tema entusiasmó al grupo debido a la constante participación, puntos de vista mucho más diversos e interesantes. Los ejercicios presentados fueron totalmente diferentes a los anteriores, claro que hubo quienes no lo hicieron o simplemente copiaron y pegaron información. Ahora bien, otro punto para mencionar, por ejemplo, lo que vieron en el corto o lo relacionado con los medios de comunicación, hay poco vínculo entre la práctica, la experiencia y el hábito de analizarlo, de interpretarlo teóricamente en diálogo. Así lo expresa la profesora:

Cuando realizaron la Wiki de los medios de comunicación, me sorprendí al leer demasiadas opiniones, argumentaciones e incluso algunos conceptos que se utilizan en la disciplina, con los teóricos de la sociología, los clásicos; Marx, Durkheim y Weber, y también algunos contemporáneos, Parsons, Bertalanfy con los sistemas, y por supuesto Bourdieu, en fin. [...] Lo que yo veo es que sí han leído, [...] porque los nombran, los usan, pero no se desarrolla esa habilidad para leer teóricamente la realidad. Entonces dan una opinión, pero eso no es una lectura crítica, aunque ellos piensan que dar esa opinión es lectura crítica. Pero hay que saber distinguir una lectura crítica que implica, desde mi punto de vista, apropiarse del discurso de tu propia disciplina, de tu campo, y con esas herramientas leer la realidad, porque lo que hacen es repetir cosas, los discursos que han aprendido a lo largo de su formación. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

La falta de escritura se vuelve difícil y tediosa, no solo la redacción sino la argumentación en los textos, por lo tanto, la precaria formación para la escritura, hace que el estudiantado tienda a repetir lo que los maestros hacen y dicen en las clases. Todas estas observaciones, reflejan un problema fuerte a trabajar en la licenciatura, ya que, construir y plasmar las ideas teóricas en un texto escrito requiere dedicación, para lograr que el estudiantado maneje diversas formas de apropiación y generación de conocimientos.

4.7 Sistema de evaluación

4.7.1 Evaluación en proceso

Para la acreditación de todo curso, la profesora establece criterios de evaluación, no para asignar calificaciones aprobatorias o reprobatorias, sino para identificar conocimientos y experiencias significativas que el estudiantado ha desarrollado a lo largo de todo un semestre, con la finalidad de ajustar las prácticas educativas a las características de las y los estudiantes, en vías de diagnosticar, identificar, dimensionar desigualdades en el aprendizaje, de tal forma que se pudieran ir resolviendo. Si esto no se toma en cuenta y la evaluación, con supuesto igualitarismo, trata a todas y todos por igual, solo seguirá perjudicando al estudiantado que llega a octavo semestre sin desarrollar las diversas habilidades académicas para la elaboración del trabajo de tesis. Por ello, la evaluación implica un espacio de autorreflexión sobre procesos y resultados con la finalidad de formar un proyecto de cambio (Rueda et al., 2014).

La idea del proceso de evaluación en la clase era, así: tener abierta el aula virtual y hacer una retroalimentación frente al grupo, tomar dos, tres, cuatro trabajos, revisarlos en colectivo, y acompañarlos para que vieran detalles que se puedan mejorar, identificar aciertos, logros, y que aplicaran. Así, su retroalimentación a sus propios trabajos, no solo era darles las “gracias a su participación”, porque de lo que se trata es la continuidad, toda esa buena intención se frustra bastante cuando no hay acompañamiento [...] y por

supuesto que la evaluación no se trata de calificaciones, sino de un proceso continuo y colectivo. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

El tipo de evaluación que la profesora plantea es formativa y continua, que consiste en identificar aquellos conocimientos y experiencias previas con relación a la investigación y trabajo de campo. Es una práctica que no solamente consiste en aplicar criterios y requisitos para tener derecho a una calificación, sino la evaluación como proceso, con procedimientos y estrategias aplicadas, determinando pertinencia y eficacia para llevar a cabo los objetivos de acuerdo con las necesidades y situaciones específicas que se presenten en un grupo determinado (Santos, 2014).

Otro aspecto que me parece importante en el proceso de evaluación es aplicar un pequeño instrumento de coevaluación, que permite identificar el trabajo que realizan los estudiantes en equipo [...] esto es, porque resulta que cuando trabajaban en pequeños grupos durante las sesiones sincrónicas, dejaban la pantalla apagada, [...] no estaban o te dabas cuenta que no permanecían, que habían dejado solamente el video apagado y adiós. Este pequeño instrumento se aplica cuando hacían trabajos en equipo, que al terminar completaran esa guía y la mandarían. Pero en esta ocasión no resultó así, no hubo continuidad, se cortó el seguimiento por el problema familiar que aconteció. [...] En cambio, la estrategia de poderme asegurar que todos participaran en equipo era ese instrumento de coevaluación, y con eso hubiéramos subsanado el problema de que no participaban y, sobre todo, ayudarles en su evaluación en general. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Este rasgo confirma que, en la evaluación, es importante el tipo de aprendizaje que se quiere lograr, sí solo es para algunas y algunos implicados o para todo un grupo, respecto a la solución de problemáticas a intervenir, y cómo a través de estos aprendizajes su capacidad de transformar el contexto, mediante la participación,

realización y análisis de los contenidos, para presentar resultado en la evaluación final.

4.7.2 Evaluación final

El evaluar no solo consiste en otorgar un valor numérico como forma de demostrar un conocimiento (Fernández, 2017), en ocasiones la evaluación consiste en determinar el nivel de transformación sobre algún aspecto, en este caso, con referencia a las habilidades de lectura, escritura y oralidad, que no pueden ser cuantificadas numéricamente, sino apreciar el logro y significado de los objetivos, como lo expresa la profesora:

La evaluación, realmente más que pensar en una calificación numérica es la idea de aprender de todos, es lo que veíamos [...] Por ejemplo, después de los primeros trabajos, se veía lo que iban tomando en cuenta para hacerlo de otra manera, bueno, ésa era la idea, algunos sí lo consideraron y otros no. No me gusta ponderar en el sentido de decir este trabajo tiene más peso que el otro, cualquier trabajo, hacerlo bien, implica esfuerzo y dedicación. Por otro lado, los trabajos que son más laboriosos implican más dedicación que realizar una reseña, “cosa que solo pude observar en algunos trabajos” [...] pero por el hecho de que no han tenido tanto acompañamiento, no puedo cargarle más peso a un trabajo porque lo tuvieron que hacer en bastante soledad, entonces, considero todo su proceso y al mismo nivel. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

No se puede olvidar que la evaluación es un proceso constante y en todo momento, de una u otra forma, la evaluación siempre está presente. Por tal motivo, será preciso ampliar y a la vez cuestionarse sobre los logros que tengan relación con los objetivos planteados. Una vez llevadas a cabo las actividades, el seguimiento de ellas tiene como propósito mejorar los procesos de aprendizaje.

No soy muy exigente con las calificaciones de decir: si no lo hicieron 8 o 6, a lo largo del semestre, [...] lo que en realidad hago en colectivo es, que todos aprendemos de lo que se trabajó, más bien, la idea de la evaluación es: todas y todos aprendemos del trabajo de todos; se precisan algunas cuestiones, pero siempre en colectivo, así la evaluación no reportaría grandes dificultades. (A. Pereda, comunicación personal, 6 de julio, 2021)

Actualmente la realidad sociocultural en la licenciatura ha puesto en evidencia que el estudiantado sigue poniendo su acento en cumplir con los requisitos necesarios, para acreditar las asignaturas, dejando en segundo plano el proceso formativo independientemente de los criterios de cada maestra y maestro que establece cada vez que inicia un semestre.

5. Presentación y análisis de los grupos focales

“Para pertenecer en una cultura letrada, no se trata de saber leer conocimientos específicos, sino comprender la gran variedad de los mensajes escritos”
-Emilia Ferreiro-

Este capítulo aborda el análisis de la información proporcionada en los grupos focales desarrollados con el estudiantado de sexto semestre de la licenciatura de Sociología de la Educación. Se expone la reconstrucción de experiencias escolares centradas en el recorrido formativo de las personas participantes en los niveles de Educación Media Superior y Superior. Las entrevistas grupales, se focalizaron en las experiencias académicas vinculadas con las prácticas de lectura y escritura del estudiantado y posteriormente, se procedió al análisis de la comunicación oral basada en la escucha de las entrevistadas grabadas.

Para proceder al análisis, se retoman los temas que se abordaron en el grupo focal, a saber:

- a. Experiencias escolares vinculadas con la lectura y la escritura en Educación Media Superior y Superior.
- b. Percepción de sí mismos como estudiantes en Educación Media Superior y Superior.
- c. Aportaciones de la licenciatura relacionadas con la formación en el campo de la Sociología de la Educación.
- d. Experiencias de escritura.
- e. Experiencias de lectura.
- f. Comunicación oral en los grupos focales.

5.1 Conformación de los grupos focales

Los grupos focales (GF) con los que trabajé en el semestre 2021-1 para la obtención de información, se clasificaron de la siguiente manera: Grupo focal 1 (GP1) y Grupo

focal 2 (GP2). De los 31 inscritos en la asignatura “Técnicas de Investigación”, 15 estudiantes aceptaron participar. La siguiente tabla ofrece algunos rasgos del perfil de las y los estudiantes.

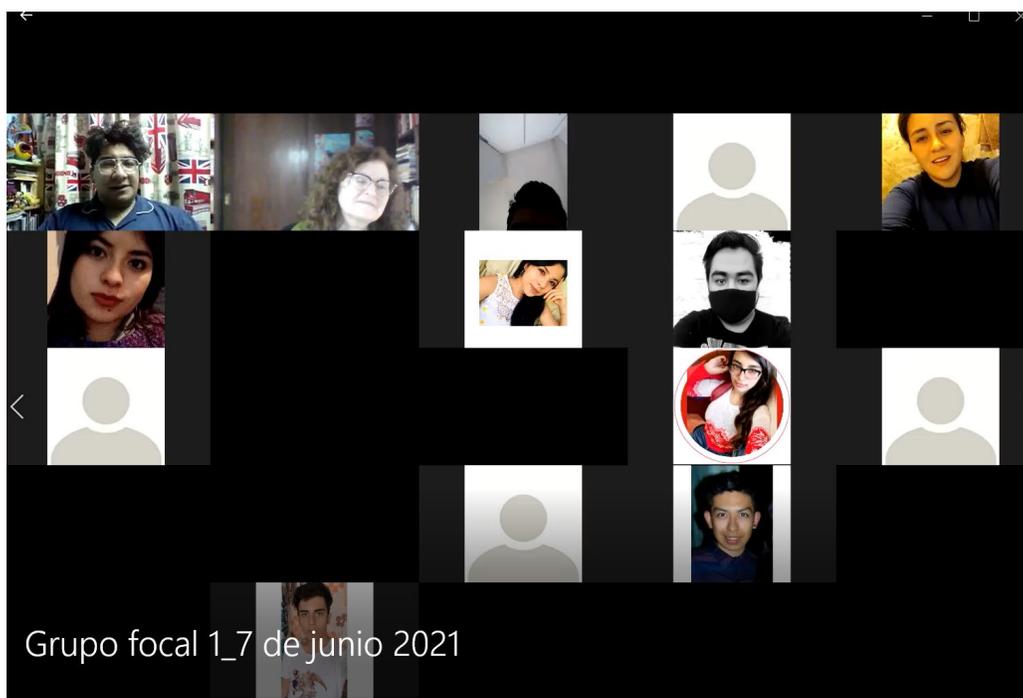
Tabla 1. Conformación de los grupos focales.

Grupo focal 1 (GP1)	
Sexo	Sub-total
Mujer	6
Hombre	3
Grupo focal 2 (GP2)	
Mujer	5
Hombre	1
Total	15

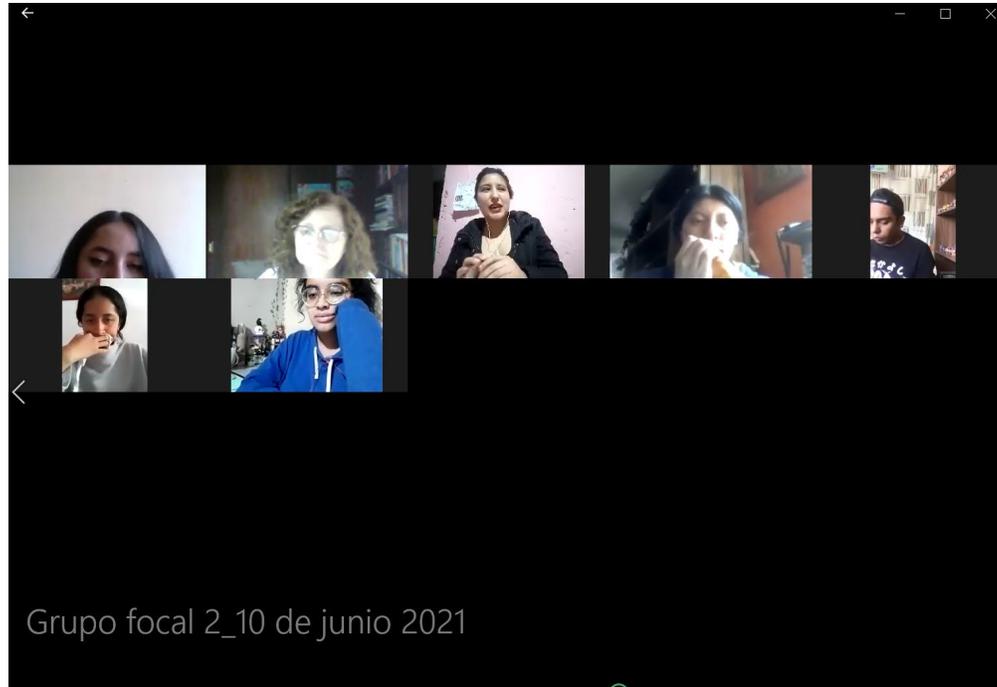
Fuente: Elaboración propia a partir de información identificada en los grupos focales.

A continuación, se muestran capturas de pantalla donde se registran dos momentos durante la construcción de ambos grupos focales:

Captura 9. Participantes del Grupo focal 1



Captura 10. Participantes del Grupo focal 2



Antes de iniciar cada sesión, se garantizó la reserva de la información, el uso de la misma con fines de estudio, así como el anonimato de las personas. De todos modos, algunos decidieron mantener abierta la cámara pese a lo cual, decidimos colocar una faja negra sobre los ojos para evitar el reconocimiento facial de las y los participantes. Los grupos de discusión no se llevaron a cabo bajo la dinámica pregunta-respuesta, forzando contestaciones, sino con apertura para generar el diálogo. El estudiantado tuvo la opción de participar voluntariamente, para que cada uno compartiera sus experiencias, puntos de vista, trayectorias, sentimientos, dudas y las diversas formas de percibir la lectura y la escritura en el ámbito universitario.

Los grupos focales dieron inicio con la presentación del tema de investigación “Estudio sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad del estudiantado universitario de una licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco”. Posteriormente, cada estudiante hizo una breve presentación con su

nombre, edad y alguna información que desearan compartir en el grupo. Conviene subrayar que, durante la sesión, las y los estudiantes que no participaron directamente en las entrevistas grupales, estuvieron como espectadores de esta práctica, escucharon y registraron dudas y reflexiones sobre la técnica empleada.

Para referenciar las citas textuales, se adoptó el siguiente código: GP1,3:5, o GP2,6:4, donde GP1 corresponde al Grupo focal 1, GP2 al Grupo focal 2, el número que sigue permite identificar al participante y el número detrás de los dos puntos corresponde a la pregunta que respondió de la guía.

A continuación, se manifiesta la información reunida, organizándola de acuerdo con los temas abordados en el grupo focal.

5.2 Tema 1. Experiencias escolares vinculadas con la lectura y la escritura en Educación Media Superior y Superior

Para indagar por las experiencias escolares relacionadas con la lectura y la escritura, se les solicitó una comparación entre los aprendizajes desarrollados en ambos niveles. Las preguntas que abrieron el tema fueron: Desde el punto de vista académico, ¿cómo eran ustedes antes de entrar a la licenciatura? ¿Qué recuerdan de sus experiencias previas educativas?

Con base en la información proporcionada, expongo la composición y perfil del estudiantado participante de acuerdo con su experiencia académica previa a la educación superior. Al respecto, 6 estudiaron en bachilleratos técnicos o tecnológicos, 7 afirmaron proceder del bachillerato general y 2 provienen del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Las y los estudiantes recuerdan que cuando ingresaron a la licenciatura, les pareció complicado adaptarse a la organización y dinámica académica, principalmente, por la forma de trabajo de cada maestra y maestro en las diversas asignaturas, “sobre todo por el aumento considerable para realizar textos” (GP1,2:1). Para agravar la situación, 7 estudiantes habían pospuesto el inicio de la carrera universitaria durante un año debido a situaciones

laborales o solo por darse un “*break* escolar”, es decir, un tiempo de descanso (GP2, 3:1), por lo tanto, les resultó complejo adecuarse a las demandas universitarias.

En relación con las dificultades y obstáculos que afrontaron al ingresar a la educación superior, las personas participantes identificaron dos factores: *a)* propios de la formación; *b)* relacionados con las prácticas comunicativas del estudiantado. A continuación, se exponen los factores mencionados.

a. Obstáculos propios de la formación

El estudiantado proveniente del bachillerato tecnológico le resultó complicado adaptarse a los contenidos de la licenciatura, las formas de trabajo eran totalmente diferentes a las que estaba acostumbrado, también, al enfoque pedagógico de la licenciatura, al desarrollo del pensamiento crítico y al análisis de la información. En relación con esta problemática, Núñez *et al.*, (2017) mencionan que las dificultades para adentrarse a las Ciencias Sociales no suelen ser causa única para explicar las dificultades académicas del estudiantado ya que estos obstáculos son consecuencia de diversos factores; uno de ellos es la redacción y producción de trabajos, actividades que requieren mayor esfuerzo de comprensión y elaboración. Aquí, conviene retomar la voz de una de nuestras participantes quien expresó lo siguiente:

Como no vemos ciencias sociales y menos humanidades, y lo que vemos es muy técnico y el aprendizaje era muy mecánico, muy técnico, me resulta difícil comprender. Por ejemplo, la historia me cuesta un buen de trabajo, demasiado esfuerzo para realizar las tareas de investigar, analizar, estructurar ideas y ponerlas en un ensayo. (GP2, 4:1)

El estudiantado que recibió una formación técnica expresa que, al ingresar a una licenciatura en el campo de las ciencias sociales, se les dificultó desarrollar habilidades no mecánicas como comprensión lectora, comunicación oral y escrita y análisis de la información, debido a que, en su formación previa, profundizar el conocimiento se veía limitado. Otro aspecto que incrementó estas

dificultades consistió en que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura estaban orientadas a la elaboración de resúmenes o síntesis de algún texto, como lo señala otra estudiante:

Al ingresar a la universidad, tuve la impresión de que, en esta nueva etapa desconozco las diferentes formas de realizar, estructurar y escribir un escrito, [...], uno llega a este nivel de estudios con una idea de lo que es un ensayo o una reflexión, porque estábamos acostumbrados a solo entregar resúmenes y síntesis, y pues, no le dábamos importancia porque solo era entregarlo. (GP1, 7:1)

La preparación previa del estudiantado ha contribuido a que las actividades académicas les resulten un poco complicadas, especialmente la redacción, los ejercicios solicitados en niveles de formación previos se reducían a intentos para elaborar ensayos y trabajos finales, recopilando el material visto a lo largo del curso.

b. Obstáculos relacionados con las prácticas comunicativas del estudiantado

En relación con la comprensión de textos, la mayoría identifica ciertos problemas relacionados con los temas específicos de la licenciatura. El más evidente consiste en la incapacidad para identificar las ideas principales expuestas en un texto, captar la intención del autor y elaborar resúmenes; aunado a lo anterior, también reconocen la dificultad para disciplinarse y presentar los trabajos en el tiempo solicitado. Así lo señalan algunos estudiantes:

A estas alturas de la licenciatura, puedo decir que mis dificultades han disminuido un poco, porque cuando ingresé, todo lo relacionaba con aplicar de forma repetitiva y memorizando cada indicación o sugerencia que el profesorado mencionaba [...] ahora la necesidad por aprender a hacerlo mejor ha cambiado, porque a estas alturas de la carrera, tengo que comprometerme más, porque en no mucho tiempo escribiré la tesis,

entonces, debo comprender mejor los textos para redactar coherentemente mis ideas. (GP1, 4:1)

Las y los estudiantes consideran que la comprensión depende de factores, tal vez fundamentales, como desaprender los hábitos de memorización incorporados en la educación media superior y, también, superar las dificultades con la escritura.

De manera generalizada, el estudiantado que afronta los problemas mencionados expresa que “todas las actividades académicas en su formación previa a la universidad se relacionaban con la práctica de memorizar sin comprender la información recibida” (GP2, 2:1). Aunado a lo anterior, la entrega de trabajos solo servía para cumplir requisitos como aprobación de cursos o exámenes parciales de las asignaturas.

Con relación a lo anterior, una de las participantes recuerda que su proceso educativo en el bachillerato no requirió tanto esfuerzo porque solo tenía que estudiar, aprender conceptos de memoria y cumplir con algunos trabajos que ya había realizado, esto es, textos previamente elaborados y reelaborados “porque ya tenía todas las herramientas a la mano y solo era cuestión de entregar y no esforzarme en comprenderlos y, pues, bueno solo era por cumplir y tener una calificación aprobatoria” (GP1, 3:3).

Más adelante, la misma estudiante coincide con los comentarios de todas las participaciones escuchadas:

Al momento de ingresar a la licenciatura fue un cambio total, porque ya no fue algo de copiar, pegar y entregar para cumplir con la tarea, ya no fue esa práctica de reproducción, sino que fue un cambio total, porque tuve que aprender a esforzarme y otras cosas, como a analizar y tener un pensamiento crítico [...] y ahora, pues, debo de adaptarme para comprender la información de las lecturas y escribir con lo solicitado académicamente, ya que estaba acostumbrada a otro tipo de prácticas en la escuela. (GP1, 3:3)

Ella misma menciona de aquellas “viejas prácticas” que desarrolló durante el bachillerato, influyeron en su desempeño académico en la universidad. Así, el estudiantado percibe que la trayectoria formativa previa al ingreso a la educación superior, las y los coloca en condiciones diferentes, puesto que predominan aquellas prácticas que les ha sido difícil superar, por ejemplo, reconocer que “antes el estudio se basaba en una lista de recetas o instrucciones, y ahora se estudian los sucesos con teorías de tipo explicativo, interpretativo, que requieren capacidad de análisis” (GP2, 5:1).

La información reunida permite identificar algunas diferencias que comentaron las y los entrevistados, entre el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), las preparatorias y los bachilleratos técnicos. Una discrepancia está centrada en la formación que proponen estas modalidades de educación media superior. Así, por un lado, el CCH prepara a las y los jóvenes en diversos campos del conocimiento, específicamente, de las ciencias y humanidades, ofrece un modelo educativo que permite apropiarse y orientarse de manera intelectual, ética y social, de una cultura propia de su educación (CCH, 2021). En cambio, los bachilleratos técnicos brindan conocimientos prácticos y puntuales para la preparación al ámbito profesional, que aspiran a favorecer la inserción del estudiantado en el mercado laboral. En efecto, significa que la enseñanza dirigida al estudiante está orientada al fomento de actitudes y habilidades necesarias para el trabajo (Navarro, 2017).

Por otro lado, estudiar la preparatoria significa darle continuidad al estilo y método tradicional de la secundaria; es el seguimiento de las asignaturas del tronco común. En cierta forma, su diferencia radica en mantener el interés y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico aptas para el ingreso universitario, por tanto, su experiencia es más autónoma, y la enseñanza en los métodos establecidos son más estrictos. Así, hasta cierto punto, la propia formación brinda las herramientas básicas y necesarias para la investigación, con la finalidad de preparar al estudiantado al campo de los estudios superiores (Weiss, 2012).

Al regresar sobre los comentarios de las y los participantes, se nota que, para ellos, la principal diferencia entre las modalidades del bachillerato general, preparatoria o CCH, es que, en las dos últimas modalidades, los campos del conocimiento están más orientados hacia las ciencias sociales y humanidades con preparación para el ingreso a la universidad, mientras que la formación de carácter tecnológico se encamina hacia un empleo formal, ya sea en un oficio o en el nivel técnico. Es así como el estudiantado recapitula su formación previa a la universidad y da cuenta de las prácticas que deben mejorar para configurar otro tipo de hábitos académicos, en especial, aquellos aspectos que les ayuden a comprender los contenidos de algunas asignaturas.

5.3 Tema 2. Percepción de sí mismos como estudiantes en Educación Media Superior y Superior

Al indagar sobre la percepción de sí mismos como estudiantes en ambos niveles educativos, las personas participantes reiteran la distinción entre “alumnos regulares e irregulares” (GP1.4:3). En ese marco, la mayoría del estudiantado retoma la idea de estudiante “regular”, como aquél que tiene un promedio de 8.0 puntos en adelante, que participa en las actividades académicas y cumple con lo que se le indique:

Desde mi perspectiva, concuerdo con mis compañeros, que alguien regular es aquél que siempre tiene calificaciones a partir de 8.0, lleva sus actividades en orden, asiste a las clases sin importar si participa o no, se empeña en todos sus trabajos y, por supuesto, quienes cuentan con beca. (GP2, 4:2)

A través de las coincidencias en las expresiones del estudiantado, destaco que, dentro de la vida académica, influye la comparación entre lo regular e irregular, y ubican en la segunda clasificación a quien no entrega a tiempo los trabajos o los sube después de cierto periodo a la plataforma, en ocasiones, se involucra con las actividades escolares y mantiene un promedio no más allá de 8.0.

En definitiva, la mayoría de las opiniones coinciden con la reflexión de otra persona entrevistada:

Un alumno o alumna irregular, es quien deserta y luego quiere regresar a cursar ciertas materias reprobadas realizando extraordinarios, o también porque se han visto en situaciones difíciles para poder continuar con las asignaturas o con los semestres [...] de cierta manera llevan un promedio que se mantiene en 8.0, porque también les falta esta situación de comprometerse con la institución o darle seguimiento a la dinámica académica. (GP2, 5:2)

Pese a las coincidencias en torno de la distinción regular/irregular, hubo una excepción. Un estudiante considera que este tipo de calificativos, solo son una “etiqueta” dentro de la vida académica, que resultan limitantes y perjudiciales, sobre todo por la carga negativa que los caracteriza.

Ser una etiqueta en la vida académica, es la forma en como nos validan o certifican en la institución desde esa perspectiva, donde ser regular es significado de llevar un promedio mayor de 8.5 [...] no debes reprobar asignaturas, debes ir en tiempo y forma en tu formación, egresar y titularte sin problemas, e irregular sería no participar, ser poco asertivo en tus acciones y trabajos, prácticamente realizar todo a destiempo, y aquí es donde somos parte también de las etiquetas del maestro, quien asigna calificaciones y te compara ante los demás. (GP2,3:2)

Varios estudiantes asienten ante este comentario. Probablemente, ellos mismos reconocieron ser etiquetados en algún momento y las han interiorizado a lo largo de su trayectoria escolar. De acuerdo con Río (2015), el etiquetado forma parte de las prácticas escolares normalizadas que, pasan desapercibidas y consisten en la rotulación o catalogación del estudiantado en torno de ciertas características impuestas de manera arbitraria y que termina con la aceptación de las personas a

quienes se dirigen. Entre las consecuencias de estas prácticas destacan la exclusión y la conformación de prejuicios académicos.

Al respecto Becker (2014) trata de ofrecer una explicación con respecto a la aplicación de normas y consecuencias en contextos específicos:

Todos los grupos sociales establecen reglas y, en determinado momento y bajo ciertas circunstancias, también intentan aplicarlas. Esas reglas sociales definen las situaciones y comportamientos considerados apropiados, diferenciando las acciones “correctas” de las “equivocadas” y prohibidas. (Becker, 2014, p.21)

Generalmente, lo primero en observar son las etiquetas que se generan cuando las expectativas del docente tienen poca concordancia con el rendimiento académico del estudiante dentro del aula, es decir, cuando las intenciones normalizadas forman parte de la cultura escolar para clasificar como “buenos” o “malos”, “regulares” e “irregulares”, al estudiantado (Kaplan, 2014). Como contrapartida, el alumnado tiene una percepción de cómo son sus profesoras y profesores en clase, cómo se comportan dentro y fuera del aula, porque, por un lado, saben que estas clasificaciones son propias de un proceso institucional; y, por otro lado, esta forma de catalogarlos son acciones normalizadas dentro de una cultura escolar.

Hasta aquí, la información que se ha identificado con respecto a la percepción de sí mismos como estudiantes en la educación media superior y superior. En la siguiente tabla, se sintetizan las características que distinguen a estudiantes regulares e irregulares:

Tabla 2. Clasificación del estudiantado.

Estudiante	Regular	Irregular
Características	<ul style="list-style-type: none">. Evidencian responsabilidad en las actividades académicas. Evidencian compromiso con la propia educación. Promedio y calificaciones superiores a 8.0 puntos. Participación institucional, dentro y fuera del aula. Cumplimiento académico. Asistencia regular, constante.. Becados/as	<ul style="list-style-type: none">. Rezago. Deserción. Presentan asignaturas en extraordinarios. Promedio y calificaciones por debajo de 8.0 puntos. Asistencia irregular. Entrega de trabajos fuera del periodo solicitado

Fuente: elaboración propia a partir de información identificado en los grupos focales

Cabe señalar que, al consultar el Reglamento de la Licenciatura de la UPN, ambas condiciones, se definen en los siguientes términos:

Alumno regular: que ha cubierto todos los créditos en el Plan de estudios que cursa, de acuerdo con el periodo escolar que se encuentra estudiando (Art. 3, XIV). Alumno irregular: el que adeuda créditos del Plan de estudios que cursa o el que aún sin adeudarlos interrumpa sus estudios (Art. 3, XIII).

Resulta llamativo que los significados que las y los participantes le otorgan a esta distinción, poseen una carga valorativa que no se incluye en la reglamentación, asociada con la falta de cumplimiento, las bajas calificaciones y el escaso compromiso personal de los alumnos irregulares, que excluye de responsabilidades a la institución.

5.4 Tema 3. Aportaciones de la licenciatura

En este apartado, se abordan las contribuciones que han sido significativas para el estudiantado en su trayectoria universitaria. Para generar la comunicación se preguntó: ¿Qué les aporta la licenciatura en sociología de la educación?

En la entrevista grupal, las personas participantes identificaron distintos aportes, los cuales se agruparon en los siguientes ejes:

- a. Aportes en el nivel personal: individual y familiar
- b. Aportes en el nivel académico
- c. Aportes para la comprensión y el análisis crítico de la realidad social

A continuación, se aborda cada uno de estos aspectos:

a. Nivel personal: individual y social

Las reflexiones del estudiantado con respecto a los aportes de la licenciatura se relacionan con los cambios en su vida personal, familiar y social. En su mayoría, las y los participantes dicen que la universidad les ha ayudado a resolver conflictos personales, enfrentarlos y entender e interaccionar con la realidad que los rodea. Al respecto, una persona participante comenta:

Comparo un poco de cuando entré hasta este momento, pues, puedo decir que soy otra persona, quizá antes había otras cosas que no me fijaba o que no me importaban, conflictos que tenía internos que ahora puedo resolverlos y comprenderlos, por ejemplo, he tenido roces con algunos compañeros, incluso, con profesores; pero hemos sabido resolver las cosas, y también me he hecho de buenas amistades en el grupo y otras que vengo construyendo, ya que soy una persona diferente. (GP1,5:1)

Las personas entrevistadas son conscientes de los cambios que han experimentado en su trayecto por la licenciatura, pues ha sido muy grato también conocer a distintos tipos de personas, ya que han influido en el conocimiento colectivo y desempeño académico. “Lo que me ha aportado la universidad ha sido el trabajo colaborativo, trabajar en equipo [...], el colaborativismo, no solamente entre compañeros pares, sino de otras licenciaturas hacia nosotros o de otros semestres” (GP2,1:3).

Como parte de este cambio personal, las transformaciones dentro de la familia son notables a la hora de discutir o debatir sobre algún tema relacionado con aspectos políticos y económicos principalmente.

Antes de ingresar a la carrera no entendía sobre algunas cuestiones políticas, acontecimientos históricos que se veían y escuchaban en casa, no las comprendía del todo, ahora, hasta me uno a los debates, doy opiniones sobre los temas del momento, e incluso manejo otro tipo de lenguaje, he sido más analítico en ciertas dimensiones que a lo mejor los libros de texto, antes de ubicarme aquí en la universidad, no te enseñan a verlos de esa manera. (GP1,4:1)

Está claro que el estudiantado tiene otra perspectiva con respecto al entorno que les rodea, la licenciatura los invita a reflexionar e indagar sobre acontecimientos políticos o históricos que al principio se les dificultaba comprender. Además, han aprendido a mirar a la sociedad desde perspectivas diversas, observan y analizan la complejidad de las relaciones sociales en la vida cotidiana y en contextos específicos. Así, reconocen que la formación académica los ha cambiado e impacta en los diferentes ambientes socioculturales.

b. Aportes en el nivel académico

La experiencia universitaria ha sido significativa con respecto a la comprensión de los fenómenos sociales, asimismo, identifican que la licenciatura les ha dado perspectivas específicas al centrarse en el campo educativo:

La licenciatura me ha abierto muchas perspectivas dentro del ámbito educativo, sobre todo, porque he desarrollado la habilidad de comprender, desde lo teórico, algunos problemas de la educación en México. [...] recuerdo que en mis primeros semestres me preguntaba sobre la desigualdad y rezago educativo. Lo interpretaba y asociaba solo con lo económico [...], pero lo que me ha enseñado la sociología educativa es profundizar sobre la diversidad de causas que hacen posible este tipo de problemas. A simple vista, jamás

lo hubiera pensado e imaginado así, porque las posibles respuestas pueden estar en el aspecto político, social, cultural, bueno, demasiadas expresiones. (GP1,7:1)

Al mismo tiempo, las y los estudiantes señalan que la lectura y la escritura son las habilidades que han aprendido a desarrollar dentro de la licenciatura, en el sentido de aprender nuevos hábitos de estudio. Como reconoce un participante:

Conforme ha pasado el tiempo he mejorado ese hábito porque no lo tenía y la carrera me ha ayudado a mejorar en la lectura, aunque puedo decir que tengo todavía un poco de deficiencias [...] o sea en el momento de realizar los escritos, pienso en mejorar con el tiempo. (GP1,7:1)

Cabe mencionar que el interés y la disposición que expresa el estudiantado por aprender a mejorar las habilidades de lecto-escritura es notable. Una de ellas menciona que le entusiasma la sugerencia del profesorado de no leer por leer, sino “llevar nuestro propio ritmo, comprender y plasmar la idea comprendida, reforzando esa parte de la lectura” (GP1,1:3). Para otros, el adaptarse al ritmo de las lecturas y tomarle el gusto es un proceso continuo para aprender el lenguaje y escritura de textos más formales.

La verdad no tenía hábitos en la lectura, más o menos le he agarrado el gusto a la lectura, siempre he leído, pero no está como en mí decir: “Me gusta mucho leer [...] me gusta, pero no soy tan fan”, [...] es la oportunidad que nos han dado la licenciatura, el obtener las herramientas necesarias para desarrollar esta habilidad, de comprender y redactar de una forma [...], así, específica, porque creo que en área de sociología es esencial. (GP2,1:3)

Estas reflexiones que surgen a partir de la plática grupal, basadas en sus experiencias como estudiantes de educación superior, son aquellas que el estudiantado toma de su contexto universitario donde se desarrolla cotidianamente. La gran dificultad, tal vez, está en dejar de lado paulatinamente algunos hábitos de

la educación media superior, por ejemplo, emplear de manera estricta las correcciones gramaticales y ortográficas que señala el docente. También está la opción, inscribirse a cursos y actividades extraescolares para el aprendizaje o reforzamiento de las habilidades lectoescritoras.

c. Aportes para la comprensión y el análisis crítico de la realidad social

Las respuestas donde se observa una coincidencia unánime con respecto a las aportaciones de la licenciatura son las referentes a “mirar más allá de lo visible a la sociedad”, es decir, identificar causas, efectos, comportamientos por los cuales una sociedad determinada se forma y se transforma. Así, la universidad, ha sido el espacio “adecuado”, “significante” e “increíble” (GP1,4:1) para aprender a identificar el comportamiento de la sociedad, para compartir y analizar procesos y cuestiones políticas, “más allá de lo que nos habían hecho creer en los anteriores niveles educativos” (GP1,3:1).

El estudiantado menciona que su ingreso a la universidad les ha aportado nuevos aprendizajes, que tal vez resultan esenciales dentro de la sociología educativa, como puede ser el descubrimiento de lo no perceptible a simple vista en la sociedad: “generar conocimientos desde diferentes perspectivas políticas, sociales, económicas y tratar de entenderlas, y quizás ser conscientes de las situaciones que antes se ignoraba” (GP2, 6:3). En este sentido, podríamos decir que la licenciatura les ha brindado herramientas para desempeñarse como actores sociales en condiciones de aplicar los conocimientos adquiridos para analizar y afrontar los problemas y necesidades sociales.

La preparación universitaria ha contribuido a que el estudiantado tenga ciertos acercamientos, perspectivas y capacidades para vivir con el otro, de tal forma que favorece la transformación personal y del entorno sociocultural en el que está inmerso. Como parte de los aportes de la licenciatura, surge una mirada distinta en torno de la sociedad y la escuela, la cual se recupera en el siguiente apartado.

c.1 Perspectivas y miradas diferentes de la sociedad y la escuela

Por lo que se refiere a esta mirada, algunos temas identificados concretamente son los movimientos sociales, la perspectiva de género, el sistema educativo y los procesos de evaluación. Por lo anterior una estudiante mencionó:

En comparación con mi formación antes de estar aquí en la universidad, ahora tengo la mirada de ver más allá de lo cotidiano, de lo que nos rodea cada día y, pues, es donde nos desenvolvemos y circulamos todos los días; en el trabajo, en la escuela, en el transporte, por ejemplo, puedo tener más claridad sobre las formas en que se practican o juegan los roles entre mujer y hombre en el transporte público y distintos aspectos que marca la perspectiva de género. (GP1,3:1)

Por lo anterior, me llama la atención, el uso correcto y la apropiación adecuada del concepto de “perspectiva”, ya que alude a la forma de ver, observar o analizar una determinada situación, es decir, brindar un punto de vista sobre lo percibido (Rampley, 2014). Esto es, porque la estudiante explora la forma en la que la sociedad comprende que debe comportarse desde la perspectiva de género en el ámbito social. Tal vez, puede ser uno de los principales elementos que se presenta en la vida cotidiana, y le da el sentido fundamental al análisis: llegar a la interpretación.

Al solicitar ejemplos sobre esta mirada distinta que les ha dado la licenciatura, una estudiante compartió el siguiente relato:

Cuando ingresé a la universidad tenía una visión básica sobre los movimientos sociales, [...] solo pensaba que son un grupo de personas que se reunía en días especiales para luchar por una causa; pero, con el tiempo [...], realmente entendí cómo tienen impacto dentro de la dimensión social, política, económica y educativa, porque se caracterizan por la forma de organización y de acción en colectivo, mediante la cual, la gente en diferentes

lugares y posiciones y circunstancias, puede organizarse en torno a una causa común. (GP2, 3:4)

La reflexión anterior muestra el impacto que le ha dejado la licenciatura con respecto a los movimientos sociales, que ha pasado de una atribución de significado de sentido común, basada en lo observable (“un grupo de personas que se reúnen en días especiales para luchar por una causa en común”), a ser comprendida desde la acción colectiva que, como la caracterizan Chihu y López (2007) implica situarse en los diferentes mecanismos para organizarse, movilizar y crear marcos culturales. Así, dentro de un marco general, ingresar al espacio universitario, significa situarse en un proceso constante de cambios con diversas etapas, Carvajal (2020), nos señala que el espacio académico, es el lugar que ofrece una forma diversa de ver numerosos cambios en un contexto social, en el campo educativo, económico, político y sociocultural.

A la vez, otra de las impresiones del estudiantado al ingresar a la licenciatura, es la forma de expresar el interés por profundizar en distintos procesos que caracterizan al sistema educativo. Al respecto, una participante recordó:

Esta nueva perspectiva sociológica me da la oportunidad de visualizar los procesos del sistema educativo de manera crítica, o bueno, solo dejé de ver la forma en como presentan los medios de comunicación a la escuela [...], porque siempre tienen la otra versión de la historia, entonces, ahora visualizo las dos versiones de los hechos; identifico que, dentro del sistema educativo, se involucran diferentes actores y problemas como: el abandono, el rezago, y también el acceso a oportunidades, esos son algunos. Creo que es la forma de ver el otro lado de la educación. (GP2,2:4)

La reflexión anterior es parte de la perspectiva universitaria al dejar de lado el papel que juega la escuela tradicional, entendida como la instancia de socialización para la productividad laboral, y abrirse a otros enfoques. En este sentido, como señalan Tapia y Valenti (2016) esta experiencia toma fuerza, cuando el estudiante se da

cuenta que el sistema educativo conjuga y articula una diversidad de factores a considerar, que incluyen las consecuencias de las desigualdades sociales.

Asimismo, el estudiantado coincide en que la estancia en la licenciatura le ha resultado muy significativa, precisamente, porque se ha vuelto más compleja la forma de concebir el sistema educativo y sus vínculos con otras instituciones, específicamente, con la familia. Así lo refiere una participante:

Debo reconocer que nunca me había puesto a pensar sobre los procesos que van detrás de lo que visualizamos cotidianamente en la escuela, por ejemplo, el tipo de alimentos que llevan las y los niños a la escuela, me refiero a la comida chatarra, [...] tal vez, este tipo de comida lo frecuentan porque las madres de familia trabajen y el tiempo sea un factor para no preparar el desayuno, o a lo mejor, no tenga el recurso económico para disponer de buenos alimentos, porque creo que también eso tiene que ver, la calidad de lo que comen, no sé, son causas fuertes donde influyen demasiadas situaciones. (GP2, 1:4)

Esa nueva perspectiva que les permite asociar los sucesos de la escuela con las desigualdades sociales, resulta de gran importancia para responder al modo de vinculación con la realidad y la manera como se relacionan intelectual y prácticamente con los saberes obtenidos en la licenciatura.

Por último, aludo una participación distinta, preocupada por la evaluación educativa, por la forma competitiva de promocionarla y aplicarla, excluyendo a las y los estudiantes de oportunidades formativas. Así lo manifiesta una de las participantes:

Los beneficios por estudiar la licenciatura me han servido en el aspecto de mirar diferente las fallas que presenta el sistema educativo, en cuanto a la evaluación, o sea, los procesos de evaluación han perjudicado la propia formación académica de las y los alumnos, y como es que, gracias a ello [...] se van formando vacíos que, a lo largo del proceso educativo, se reflejan en el ingreso a la media superior y superior; es una forma de excluir a quienes

tienen un cierto tipo de rezago escolar. Creo que esto es lo que hemos aprendido, la parte de la educación que se centra en las competencias, eso es parte de lo que aporta la carrera. (GP2,4:4)

Es muy interesante identificar la opinión del estudiantado con respecto a la evaluación en el campo educativo, sobre todo, escuchar que el proceso evaluativo solo es una herramienta de medición que, tal vez, no profundice en los conocimientos para la mejora educativa, sino que únicamente se centra en los contenidos a evaluar. Las reflexiones de esta participante, me remontan con las aportaciones de Moreno (2021) cuando cuestiona la evaluación como un instrumento competitivo, técnico, racional, formal, operacionalista, que tiene como objetivo homogeneizar los conocimientos, estandarizarlos y administrarlos.

Para concluir este bloque, solo queda agregar que los recuerdos del estudiantado articulan las perspectivas y miradas que tenían de la sociedad y escuela antes de ingresar a la universidad, y la manera en como descubren elementos de análisis que les permiten explicar y comprender, observar, resignificar los problemas educativos y vincularlos con dimensiones macrosociales.

c.2 Vocabulario o conceptos específicos del campo sociológico

Al escuchar y revisar el contenido de los grupos focales, centré la atención en el uso de conceptos específicos del campo sociológico. La relación del estudiantado con el lenguaje propio de la disciplina es fundamental para su formación. Al respecto, predomina el uso y los ejemplos que brindan los docentes, pero, como señala Ibáñez (2018), el estudiante al proyectar los discursos y acciones del docente, conlleva el riesgo de dificultar la comprensión y apropiación de tales conocimientos, o bien, la transferencia de los aprendizajes a otras situaciones o contextos. A continuación, se presentan algunas reflexiones vinculadas con este punto:

En la universidad he aprendido demasiados conceptos, tal vez no les daba importancia porque aún no los llegaba a vincular a temas específicos, sin embargo, cuando vimos los aparatos ideológicos del Estado, lo pude vincular

con los medios de comunicación, aprendí que son parte del Estado, que demuestran o proyectan otro tipo de realidades, representaciones históricas, por ejemplo, criminalizando o construyendo hechos y acciones, entonces, entienden el otro lado, la otra versión de la historia, bueno, así es como lo aprendí en las clases, y así lo puedo explicar. (GP2,2:4)

La participación anterior hace alusión al concepto “aparatos ideológicos del Estado” desarrollado por Luis Althusser (1987) entendidos como los instrumentos que permiten consolidar y explicar el poder del Estado. A pesar de que la participante recuerda y recupera el concepto, el ejemplo es influenciado por la o el maestro que lo ha enseñado de esa forma particular, es decir, como una herramienta para observar “el otro lado, la otra versión de la historia”, aunque no logra explicar a detalle lo que se refiere con esa expresión. En otro momento, uno de los participantes menciona lo siguiente:

En lo personal, no estaba acostumbrado a ese tipo de lecturas de conocimiento sociológico, y bueno [...], con el tiempo, gracias a las definiciones y ejemplos que he recibido de mis maestros, en los trabajos puedo expresar algunas ideas sin tener tanta confusión de lo que estoy haciendo [...] por ejemplo, a mí me cuesta mucho trabajo leer a Marx, siento que es muy complejo. No comprendía de lo que se trataban las relaciones sociales de producción, y ahora las entiendo como la suma de relaciones que los individuos mantienen entre sí para producir y reproducir medios de consumo en un proceso de producción, así lo puedo exponer. (GP1,5:4)

Esta revisión permite observar el papel fundamental que juegan los docentes para la apropiación de teorías y marcos conceptuales complejos, para los cuales dependen en gran medida de las definiciones elaboradas o relaboradas por las y los docentes en clase. No obstante, se percibe cierta dificultad para utilizar estos marcos teóricos en la explicación de fenómenos sociales, tal pareciera que se memorizan los ejemplos para reproducirlos o en dado caso citarlos.

Las formas de utilizar teoría-práctica es un problema que las y los estudiantes afrontan en la vida académica, que les dificulta vincular el conocimiento teórico con lo práctico, ya sea de manera oral o escrita. Colén y Castro (2017) destacan que una de las razones por las cuales el estudiantado tiene complicaciones para relacionar teoría-práctica, es debido a que la práctica del profesorado está encaminada a configurar y definir concepciones determinadas, dejando de lado la opción de comprensión e interpretación. Por ejemplo, cuando identifican los conceptos teóricos con alguna situación en específico, se remiten a la orientación que les ha dejado el profesorado, como se muestra en la siguiente participación:

La visión que me ha dejado la licenciatura en general sería todo [...], en especial, el descubrimiento de conceptos nuevos. Pero si nos enfocamos a la educación, creo que, desde tercer semestre, cuando ya íbamos más o menos avanzados y estábamos viendo a Bourdieu y los campos, relacioné las múltiples redes en las cuales estamos inmersos día a día, creamos relaciones sociales, y a través de ellas intercambiamos ideas y prácticas. Por ejemplo, nosotros como UPN y los del COLMEX, tenemos determinadas posiciones, pero estamos en el mismo entorno social, tal vez no compartimos demasiado, pero ésa es como la lucha constante, nosotros intentando interactuar, aunque nosotros como estudiantes tengamos diferencias. (GP2, 5:4)

Al analizar la participación anterior, observo opiniones de sentido común con escaso sustento en la noción que se pretende ejemplificar, lo cual dista mucho de la construcción de un pensamiento crítico y analítico. En este aspecto, la participación anterior parece coincidir con las aportaciones de Ricci (2014), en torno de los contenidos, discursos e, incluso, en la construcción de opiniones entre las y los estudiantes, a partir de lo que perciben como legítimo para el profesorado (Ricci, 2014). Al respecto, una de las estudiantes hizo la siguiente precisión:

Antes de aprender un concepto nuevo en la licenciatura, primero me pongo a investigar su biografía, lo que ha escrito, hecho, a veces veo videos, y eso me ayuda muchísimo [...], por ejemplo, me acuerdo que el semestre pasado tenía que exponer sobre Paulo Freire y antes de leer la *Pedagogía del oprimido*, pues, yo me puse a investigar sobre él, básicamente me apoyé de videos. Sin embargo, cuando expuse, la profesora me dijo que no tenía relación el video con la lectura [...] Yo soy más visual, entonces, a mí me ayuda mucho así, investigar, pero, a veces, creo que si las definiciones que están estrictamente en los textos no son expuestas solo lo de la lectura, es lo válido en algunas clases. Pero existen demasiados materiales en internet para poder aprender mejor los conceptos, que solo limitarnos a lo de la lectura, pero creo así lo considera y aprueba cada quien. (GP1, 2:4)

La experiencia anterior reporta una dificultad que afronta el estudiantado al tratar de aportar otro tipo de fuentes que le ayuden a aprender y reafirmar conceptos vistos en la licenciatura. Especialmente, como en este caso, cuando no responde a las formas, recursos o enfoques que espera la docente para representar conceptualizaciones específicas.

Lo señalado hasta aquí, da cuenta de las dificultades que tiene el estudiantado para comprender y manejar algunos conceptos teóricos y elaborar sus propias interpretaciones, aclarar que las participaciones citadas, fueron las únicas detectadas con respecto a estos problemas. Al escuchar a las y los participantes, se percibe que sí desarrollan los ejercicios de lectura porque nombran autores y mencionan conceptos. Tal vez, no les queda claro que apropiarse de las conceptualizaciones teóricas no es retener de memoria lo dicho en clase, porque, como señalan Palacios y Ramiro (2017), la habilidad y hábito de utilizar las herramientas teóricas para leer la realidad, ha sido poco fomentada en la universidad, o bien, como en el caso de los estudiantes que participaron en esta investigación, los hábitos incorporados en otros niveles educativos previos, orientados a la memorización y reproducción de los contenidos teóricos en reportes,

resúmenes y ensayos que reutilizan en distintas asignaturas, entorpece otras posibilidades de apropiación y transferencia de conocimientos.

Por último, la dificultad también radica en no entender cuáles son sus posibilidades y limitantes para exponer diferentes ideas o argumentaciones redactadas, ya que, el cuerpo docente en raras ocasiones explica sus expectativas y los criterios a seguir sin modificarlos una y otra vez en cada sesión, como en un intento por precisar y comprender los criterios que deben cumplir los trabajos. Así, el estudiantado tiende a escribir lo solicitado por el profesorado sin que precisamente haya desarrollado el interés por la escritura, es decir, repiten lo señalado en clase, lo que hacen y dicen sustentando que son ideas con argumentaciones claras.

5.5 Tema 4. Expresiones escritas

La información que brindan los participantes en ambos grupos focales permite identificar varios aspectos o ejes relacionados con la escritura académica que se presentan a continuación.

a. Tipos de textos que escriben e ideas que tiene el estudiantado sobre los géneros mencionados

De acuerdo con Serafini (2005), a lo largo de la trayectoria universitaria, el estudiantado escribe una gran cantidad de textos de corte académico para comunicar algunas ideas, experiencias e intereses, o para comprobar ciertas intenciones comunicativas con diferentes destinatarios. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el profesorado es el único lector disponible para revisar formalmente algún trabajo, suponiendo que leerá con interés y elaborará correcciones con ajustes, a fin de una segunda entrega. Por lo tanto, el estudiante suele responder a las demandas del cuerpo docente para obtener una calificación aprobatoria o el visto bueno de los criterios solicitados.

Las maestras y maestros requieren la lectura de textos académicos, y posteriormente, la entrega de trabajos escritos con sus respectivas características y criterios particulares. De este modo, y con el objetivo de identificar los tipos de

textos que escribe el estudiantado en la universidad y en otros espacios significativos para el aprendizaje de la escritura, se le interrogó al respecto.

La siguiente tabla sintetiza los tipos de textos que reporta el estudiantado:

Tabla 4. *Tipo de textos que escribe el estudiantado en la licenciatura.*

Tipo de textos	Respuestas constantes del estudiantado
Reportes de lectura	5
Ensayos	5
Resúmenes	5
Narrativas	3
Reflexiones	3

Fuente: Elaboración propia a partir de información identificado en los grupos focales.

Como se desprende de la tabla 4, los tipos de textos académicos que el estudiantado señaló con más frecuencia fueron los reportes de lectura, ensayos y resúmenes. Así, uno de ellos señaló: “Normalmente en todas las clases nos piden reflexiones sobre las lecturas, ensayos y resúmenes, son demasiados, pero se me complica cuando nos piden demasiadas cuartillas para entregar” (GP2,2:5). La participación anterior, menciona el tipo de textos que se dejan en la licenciatura, pero no explica en qué consisten, solamente enfatizó que, al incrementar el número de páginas, puede resultar dificultosa su elaboración. Por otra parte, una de las participantes señala lo siguiente:

En su mayoría el tipo de textos que he escrito en la licenciatura son reportes de lectura, reflexiones y ensayos críticos [...], donde nosotros tenemos que identificar las ideas centrales, extraer la información principal, elaborar comentarios precisos y dar nuestros puntos de vista, y luego explicar, que nuestras ideas vayan fundamentadas, [...] eso es lo que cuesta un poco más de trabajo, plasmar las ideas, fundamentar con alguna teoría y, pues, estos procesos que nos piden. A veces, yo creo que es como la única dificultad que

tengo, fundamentar un poco las ideas que tengo y ponerlas de alguna manera que resuma lo que comprendí. (GP2,5:6)

En la respuesta anterior, lo que llama la atención es la explicación que le da la estudiante a “ensayos críticos” al combinar el proceso de elaboración de un resumen con ideas de lo que es un ensayo académico, puesto que, como señala Cisneros y Olave (2012), lo que se entiende por resumen es aquel ejercicio para mostrar los aspectos o características principales y generales de contenido total del texto. En otras palabras, recoge los enunciados principales del trabajo original sin entrar en explicaciones a detalle.

Hasta cierto punto, entre lo que comprenden por ensayo y lo que definen como resumen, da cuenta que, a lo largo de la trayectoria universitaria, las y los educandos generan sus propias representaciones y prácticas en torno de la escritura porque, tal vez, no distinguen con claridad entre los distintos géneros, o bien, desconocen o no aplican los criterios para elaborarlos. La falta de orientaciones precisas del profesorado incrementa esta confusión. Al respecto, una de las participantes comenta:

Yo no he escrito mucho, pero los textos académicos que he intentado realizar, sobre todo lo que nos han pedido, son ensayos, reportes de lectura, resúmenes, también, reflexiones y algunas narrativas, pero, en todos los escritos se deben de poner opiniones personales [...], en realidad, trato de seguir las instrucciones de los maestros aunque sean confusas, porque luego no nos proporcionan más detalles para elaborarlos, [...] por ejemplo, en los ensayos solo sé que debe ser una idea original y argumentar sobre lo que estoy haciendo. (GP2, 4:5)

La elaboración de ensayos es la práctica de escritura más requerida en la universidad, aun cuando, los criterios para su elaboración parecen interpretarse de manera diferente, entre otras razones porque, como señala una entrevistada: “Es

muy raro que los profesores expliquen las características que deben llevar los trabajos” (GP1,6:5).

Hasta el momento, las reflexiones del estudiantado muestran que no tienen claridad sobre los textos utilizados en el contexto formativo universitario, específicamente, el ensayo académico, pues, su redacción, es totalmente distinta a la elaboración de reportes de lectura, narrativas, resúmenes, síntesis o artículos. Por esta razón, la redacción académica es una actividad minuciosa, y para emprenderla hemos de instruirnos, para su construcción.

En tal sentido, la escritura de un ensayo académico ofrece la posibilidad de manifestar, sin limitación –solo que se demande un cierto número de cuartillas-, pensamientos que busquen convencer de manera argumentativa sobre la validez de las ideas referidas (Rayas y Méndez, 2016). Aunque, los comentarios del estudiantado evidencian que la redacción de textos académicos queda librada a la interpretación del alumnado. Así lo señala otra de las estudiantes:

Siempre me ha gustado escribir, [...] siempre me ha encantado este tipo de actividad y recreación, pero los textos escolares, primeramente los ensayos, me cuestan trabajo hacerlos; bueno, a excepción de temas que me han gustado, que me han llamado la atención, por ejemplo, sobre la comunidad LGBTQ+, la violencia de género, los estereotipos, [...], también cómo reflexionar lo que son las narrativas, y también, parte de lo que hemos hecho en cierta manera son reflexiones y reportes de lectura con fundamentación de ideas y sus referencias. (GP2,6:5)

Aquí, nuevamente se menciona el ensayo como el principal texto académico requerido, a pesar de que, la ejecución resulta laboriosa, a menos que aborde temas que sean del agrado de quien los redacta. En relación con otros textos académicos solicitados, persiste la misma confusión anterior, así como la ausencia de indicaciones precisas:

Lo que más escribimos, creo, son los reportes de lectura, bueno eso es lo que hacemos en todo el semestre, solo entregamos controles de lectura que son dos o tres cuartillas con las ideas principales del texto [...], pero también hacemos resúmenes y reflexiones, aunque creo que es lo mismo; la diferencia es que cada profesor lo dice a su manera, porque las indicaciones son de escribir lo que nos parece interesante de la lectura, un punto de vista, citar y parafrasear, y luego un comentario personal [...] En estos momentos nos están pidiendo trabajos finales, y prácticamente ésas son las indicaciones que nos proporcionan, por eso me acuerdo y digo que es lo mismo. (GP1, 3: 5)

En la explicación anterior se ubican tres tipos de textos diferentes: los reportes de lectura, los resúmenes y reflexiones. De acuerdo con Nieto y Resnik (2010), los reportes de lectura son escritos donde el estudiante plasma los aspectos más relevantes de la comprensión del texto sobre un determinado tema, su propósito es informativo, por tanto, evita expresar opiniones o sentimientos y busca que los estudiantes seleccionen, contextualicen, presenten y contrasten distintas fuentes académicas o de divulgación sobre un mismo tema. De lo anterior se sigue que se trata de una actividad fundamental en el desempeño dentro del grado universitario.

También se menciona el resumen que es una reproducción breve y organizada de los contenidos de los temas abordados de un texto, cuya importancia radica en respetar las ideas originales del escrito, facilita la comprensión del mismo, a la vez que expone el contenido vital y central, descarta lo excesivo que invisibiliza los puntos clave (Silvia, 2009). Finalmente, se mencionan las reflexiones, como parte de los textos que se solicitan al estudiantado, aunque no se profundiza en las características o elementos que incluye; solamente una de las participantes expresa lo siguiente:

Lo que más se requiere en la universidad son los ensayos, pero a veces nos piden entregar narrativas, eso me agrada porque no es necesario profundizar sobre los temas, solo es describir con originalidad sobre un tema, construir

un tipo de experiencia sobre el tema y expresarlo coherentemente para el maestro. (GP1, 2:5)

De las reflexiones anteriores destaca la presencia del docente, destinatario del texto, y los esfuerzos de “originalidad” y “coherencia” que implica el relato de una experiencia. En este punto, cabe mencionar que, en tanto texto académico, la escritura de narrativas es una forma de construir realidad. Como lo expresa Bolívar (2002):

El enfoque narrativo no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. (p.4)

De este modo, trabajar en la universidad con narrativas ofrece experiencias para compartir y analizar experiencias de diversa índole que permiten comprender, interpretar y reconstruir significados y significantes, de carácter sociocultural, político, educativo y económico, vinculados en el ámbito disciplinar en el que se circunscribe una asignatura, pero también, con las posibilidades que la desbordan en sí misma (González y Alba, 2020). Con más razón, ofrece una oportunidad de expresión invaluable para la formación de especialistas en el campo educativo.

No obstante, la confusión en torno de los géneros y subgéneros académicos desaprovecha la oportunidad, el valor formativo y comunicativo de los mismos. Al respecto, resulta ilustrativa otra participación de un entrevistado:

Apenas el semestre pasado, [...] solamente una profesora nos comentó cómo teníamos que construir un ensayo, lo recuerdo muy bien, [...], pues consta de una introducción, un contexto de análisis reflexivo o interpretativo de lo que se vio en las lecturas, los acontecimientos y una conclusión de

acuerdo a lo que se ha reflexionado, eso es para los ensayos y reportes de lectura. En cuanto a las narrativas, en lo personal, nunca había hecho una, hace dos semestres empezamos con las narrativas y ahí me di cuenta que era la interpretación de lo que se ha vivido sobre algún acontecimiento importante, prácticamente es describir una experiencia de vida. (GP2, 1:6)

Al parecer, las y los estudiantes escriben de acuerdo con las expectativas y criterios que establece el profesorado, aunque esto no siempre ocurre. Y, si bien, algunos docentes proponen diferentes géneros y subgéneros, no se define qué características esperan que las y los estudiantes atiendan a la hora de evaluarlos. Como lo enuncia una de las estudiantes:

En la mayoría de las veces, los criterios de algunos maestros sólo los conocen ellos mismos, casi nadie se detiene a explicar las bases de un ensayo o un reporte de lectura, los lineamientos son: “no olviden poner las referencias”, [...] esa consideración creo es la única que interesa, igual para trabajos finales. Pero ése es el problema, que presentamos trabajos de acuerdo a lo que más se asemeje a lo que ellos piensan. También pasa con las narrativas, se supone que [...], tengo la idea que es una escritura más libre, más espontánea, y precisamente es lo mismo, pues, la maestra o maestro nos piden contextualizar nuestra realidad, hacer un análisis reflexivo, y empezar a relacionarlos con esta parte de las experiencias, pero esto lo dicen ya que entregamos y no la comentamos. (GP2,1:5)

De las participaciones anteriores se desprende que los tipos de textos e ideas que tiene el estudiantado sobre los géneros que ha utilizado a lo largo de su experiencia universitaria, se han visto distorsionados por la diversidad de concepciones sobre su elaboración, estructura y por las expectativas que depositan sobre los futuros lectores. El estudiantado menciona la intención de comunicar sus ideas e intereses de acuerdo con los requisitos que solicita el profesorado, sin embargo, afrontan dificultades, tal vez, por la ausencia de precisión sobre los criterios solicitados, o por interpretar de manera diversa el tipo de texto requerido.

A manera de cierre, cabe mencionar que en este apartado se recuperaron las reflexiones y comentarios que muestran las barreras que enfrenta el estudiantado en relación con la producción de textos escritos. En el siguiente, se describen las experiencias y asignaturas donde aprendieron a escribir los textos mencionados y lo significativo que ha sido esta experiencia.

b. Asignaturas o experiencias significativas para el aprendizaje de la escritura

Escribir significa atreverse, caer en errores de diversa índole que forman parte del proceso de escritura, desde organizar información antes del proceso de redacción, hasta verificar adecuadamente la ortografía, así como efectuar las distintas etapas y acciones concretas para la composición de un texto. Como plantean Ávila *et al.* (2013), la escritura de textos académicos supone la selección de información e ideas que se consideran importantes, la interpretación y el intento, por parte del estudiantado, de redactarlas de manera coherente, tal y como lo han ido aprendiendo en su proceso formativo dentro de la universidad, en las diversas asignaturas, talleres, cursos, y espacios emergentes para desarrollar las habilidades de escritura.

Para escribir y componer un texto, se requieren ciertas herramientas para su producción. Al respecto, el estudiantado, en su mayoría, considera que, a partir del tercer semestre, aprendió a utilizar las herramientas necesarias para escribir académicamente, así lo expresó la siguiente participante:

Considero demasiado importante en mi formación académica, cuando aprendí a organizar los contenidos y estructuras que lleva un texto en la asignatura de Comprensión y producción de textos [la estudiante hace un gesto de comillas con los dedos de ambas manos al mencionar el nombre de la asignatura], en tercer semestre. También fue fundamental ese momento porque el interés por la lectura comenzó a incrementar. En la clase aprendimos la explicación de las principales características para elaborar un

texto académico, como organizar la información, establecer las ideas a lo largo de la introducción y luego seccionar lo más importante a desarrollar y ya al final las referencias [...], en su momento me sorprendió porque no lo sabía, ahora tengo menos dificultades para escribir en todas las materias. (GP2.6:4)

Al parecer, la experiencia con la escritura, lejos de hallar una continuidad entre los semestres anteriores y la formación actual, se reduce a lo que le ayudó como escritor de textos a transitar el camino en la universidad, aplicando los elementos aprendidos durante ese curso. En este sentido, una de las características principales del discurso del estudiantado se relaciona con la organización de la información y la forma particular de presentarla. Al respecto, el siguiente estudiante manifestó:

Creo que en la clase de Comprensión y producción de textos me enseñaron a distinguir los géneros, ensayos, reseñas, artículos, entre otros, y saber cuáles eran sus elementos para organizar la información; también, recuerdo que nos enseñaron, pues, prácticas de lectura como un proceso cognitivo, que va de la mano con la escritura y [...], ahí nos enseñaron elementos que debe de llevar cada texto y presentarlos. Es quitarnos ese miedo de escribir, lo empecé a hacer como una práctica de liberarme y si me equivoco, pues, aprendo. Entonces comencé a ver de esa manera que la maestra decía, pues: “Escribe”. Y así me dio confianza como para seguir de esta manera, eso es lo que me dejó ese curso. (GP2,2:6)

La participación anterior, nuevamente alude a una asignatura en particular, donde aprendieron a diferenciar géneros y subgéneros y efectuar actividades de escritura, sin embargo, esta experiencia se circunscribe al ámbito de un curso. De la participación anterior destaca la mención a la confianza para escribir, la necesidad de perder el miedo a equivocarse cuando se escribe porque es una idea potente,

que merece más reflexión, ya que pensar en el error antes de la acción suele obstaculizar la escritura. Como lo menciona uno de los estudiantes:

Tal vez no tenga una asignatura en específico, pero en la clase de Comprensión y producción de textos aprendí algo nuevo sobre la escritura, e inclusive aprendí a escribir adecuadamente la estructura de un escrito como el título, introducción, desarrollo, conclusión y algunas referencias. Con estas bases comencé a dejar el miedo por escribir, aunque a veces en los trabajos me siento frustrado, porque solo te realizan una sola revisión y con eso se evalúa, y ese trabajo solo se queda ahí, guardado si es bueno, o se olvida porque no fue bien aprobado [...] pero bueno. En esa asignatura me dijeron que se tiene que escribir para mí, más que para alguien más, porque es algo que yo busco entender, y luego compartir, entonces eso es [...], en lo personal me dejó ver de distinta manera la forma de escribir. (GP2,4:5)

La escritura de un texto académico atiende a los planteamientos documentados por las y los estudiantes que, como autores, integran ideas que provienen de diversas lecturas, de las cuales se apropian y reelaboran, para sustentar los propios puntos de vista. Resulta difícil identificar estos procedimientos en los trabajos escolares, el estudiantado sabe de antemano que después de entregarlos regresarán con observaciones que las maestras y maestros no explicaron previamente. De esta manera lo cuenta una de las participantes:

Creo que apenas en Análisis del discurso [nuevamente la estudiante hace una señal de comillas con los dedos de ambas manos al referirse al nombre de la asignatura] comenzamos a aprender a escribir con las partes que componen un trabajo, con exposición de ideas de los autores y con nuestras interpretaciones de lo que dicen los autores [...] antes de esta materia no sabía cómo hacerlo. Aún tengo demasiadas dudas con eso de que ya vamos a hacer nuestros proyectos el próximo semestre. Sobre todo, porque tenía ese miedo a escribir y a equivocarme en señalar los criterios que dejan los

maestros, porque mis trabajos siempre me los regresan con comentarios de lo que no se enseñó o se dijo en clase [...], y me ha costado trabajo hacerlos porque ahora tengo esta necesidad de escribir bien para la tesis, y pues, con esto de la pandemia se ha complicado demasiado. (GP1, 5:4)

En el sexto semestre, las y los estudiantes se encuentran en la última fase de su formación profesional, para que posteriormente inicien la etapa de concentración en campo. Esto quiere decir que las herramientas obtenidas para elaborar textos dependerán del seguimiento del proceso en la escritura. Por lo anterior, y complementando la participación antes mencionada, llama la atención que se mencione la pandemia, como un factor que ha complicado aún más su formación con respecto a la escritura académica, como se expresa en la siguiente participación:

Aprender a escribir es algo progresivo, y en el curso que tenemos de Análisis del Discurso nos han dejado claro esta parte, que las ideas que tenemos con respecto a algún tema en específico, siempre tratarlo de vincular con un autor y una problemática [...], pues, actualmente, me pongo a investigar acerca de los temas que quiero tratar, cómo se constituye, y todo lo que se necesite investigar y hasta donde se pueda, porque con las clases a distancia es demasiado complicado que las maestras nos hagan un espacio para atendernos, ya que nos han hecho el comentario una y otra vez que tienen sus horarios demasiado ajustados, [...] entonces, solo pienso que la diferencia es quiénes prefieren mejorar o están cómodos, y quiénes de plano dicen: “Yo escribo así y así se queda”; sinceramente, pocos son los maestros que le dan importancia al contenido de la escritura. (GP2, 6:6)

Durante la emergencia sanitaria el estudiantado se ha visto en la necesidad de buscar por diversos medios la forma de mejorar, afinar o practicar sus habilidades de escritura, en el sentido de buscar un acompañamiento y seguimiento a los procesos de redacción. En este sentido, destaca la importancia que atribuyen a las

opiniones, comentarios y observaciones que el profesorado elabora sobre los trabajos; así lo indica la estudiante:

Antes de la pandemia tomé el taller de creación literaria aquí en la UPN, y ahí es donde aprendí a trabajar y elaborar escritos académicos en estos semestres, bueno, comencé a escribir con seriedad y reflexión, y esto me ha ayudado a mejorar un poco, porque ahí vemos más las oraciones e incluso distintas palabras que podemos utilizar en los mismos párrafos y también algunos conectores, y eso es algo muy común en los errores de los escritos de los compañeros. Así nos decía la maestra del taller [...], que varios acudimos a las mismas palabras y no tenemos un léxico ampliado y que, por esa razón, los profesores tienden a darle más importancia a la ortografía que a los contenidos de los escritos, y eso es preocupante porque lo tengo que considerar. (GP1,6:5)

La información anterior cobra sentido cuando piensan en la importancia que le da el profesorado a los escritos cuando los revisan con sus criterios específicos, como lo expresó el participante:

Yo aprendí a escribir académicamente igual en el mismo taller de creación literaria, pero es muy diferente cuando aplicas los conocimientos del curso a las preferencias que cada docente solicita en los escritos. Por ejemplo, a mí me sigue pasando que las ideas que planteo en mis trabajos [...], tienen poca importancia porque me suelen comentar más la forma de citación en APA que todo el contenido de mi texto, es como confuso porque próximamente escribiremos nuestros proyectos y tenemos estas dudas. (GP2,5:6)

La cita anterior evoca las reflexiones de Miras y Solé (2007) en relación con el profesorado, cuando asume la tarea de leer y escribir por obligación y, al mismo tiempo, juzga lo que lee, colocando un punto de vista a favor o en contra, mostrando su acuerdo o su desacuerdo, diciendo sí o no. El ámbito académico ha dividido

espacios y estilos para aprender a escribir con la suficiente importancia para la formación del estudiante como lector y autor de textos. Por un lado, el profesorado define los criterios en cada asignatura para evaluar los trabajos y, por otro lado, la composición de textos para lograr determinados propósitos en las actividades extraescolares. Al parecer, el aprendizaje de la escritura desde diferentes perspectivas confunde al estudiantado. Así lo expresó brevemente una estudiante:

Los talleres de lectura y escritura en la universidad son los espacios más significativos que han favorecido mi formación académica, porque nos ayudaban a ver esas dificultades que teníamos en la comprensión y en la escritura y, pues, creo que debería de haber más talleres ahora que podamos regresar a las clases. Realmente creo que con los talleres aprendí lo que se necesita para estructurar un texto [...], porque lo que ha sucedido en estos semestres durante las clases a distancia realmente me ha confundido, la verdad son pocos los profesores que le dan importancia, pocas veces corrigen la redacción o la ortografía, lo que ha sucedido en todo este tiempo solo es entrega para la evaluación, pero sin retroalimentación [...] eso creo que a todos no nos ayuda porque escribiremos nuestras tesis y siento que aún no sé cómo hacerlo bien. (GP1,3: 5)

Si bien varios testimonios destacan los aprendizajes desarrollados en las asignaturas y talleres, el énfasis recae en los procedimientos para producir textos. Aunque estos semestres de educación virtual evidencian la necesidad de profundizar en la redacción argumentativa como un medio de apropiación y generación de conocimientos. Las participaciones del estudiantado destacan que los aprendizajes elaborados en ciertas asignaturas y cursos no cubren los requerimientos para aprobarlas. Es un punto importante, porque ellas y ellos se percatan que las dificultades para leer y escribir textos académicos dificultan ese hábito del quehacer sociológico que implica el uso de herramientas teóricas para leer la realidad y trasladar esa lectura a los textos escritos. Por lo tanto, cuando la entrega de trabajos se reduce a resumir un texto académico, a dar opiniones o

puntos de vista sobre algún tema desde el sentido común y dejando de lado el desarrollo de habilidades de análisis y crítica, entonces, el estudiantado tiende a construir y reproducir las características y explicaciones que el profesorado ofrece durante el curso.

c. Dificultades u obstáculos que identifica el estudiantado en sus prácticas de escritura académica

En este apartado se presentan los principales obstáculos que identifica el estudiantado para la redacción de escritos académicos. La escritura académica tiene una doble dificultad, pues no solo debe cumplir con una rigurosidad propia del nivel superior, sino que debe ser clara para el lector (Muñoz et al., 2016). Por esta razón, la forma de presentar estos hallazgos se convierte en algo tan importante como el contenido mismo de la investigación (Muñoz et al., 2016).

Uno de los problemas principales que afronta el estudiantado en la redacción de escritos académicos consiste en la forma de citar y referenciar correctamente, de acuerdo con las normas exigidas académicamente por la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés).

Mi problema han sido las citas, [...] como que las citas en APA no las hago, una vez, con una maestra yo consideré que estaba bien mi trabajo, pero cuando le puse atención a las citas, en un espacio me escribió que estaba mal, que no es la forma correcta de citar y que no era la edición actualizada.
(GP2, 5:7)

Elaborar citas y referencias bibliográficas es una actividad constante en el marco académico, sin embargo, el sistema de citación es muy poco explicado por parte del profesorado, considerando que el uso de fuentes es diverso, que suele reducirse a referenciar textos y artículos en su modalidad digital e impresa, y material audiovisual, como lo relata una de nuestras participantes:

Aprender a citar [...] es complicado, porque en la carrera nos dicen los maestros la manera en como citar, pero nunca nos explican cómo hacerlo para artículos de revistas, videos, películas, tesis, redes sociales [...], Recuerdo que, a veces, nos dicen que revisemos la última edición de APA para el uso correcto de elementos básicos, pero luego me confunde, porque en los trabajos que entrego me hacen mención que revise bien la última edición, entonces, ya no sé a qué edición específicamente se refiere, o sea, cada quien nos va señalando la forma en como citar, pero no explican esa forma. (GP1,3:3)

Del comentario anterior surge que cada docente de la licenciatura tiene su forma particular de enseñar a citar alguna fuente de información. Entonces, al estudiantado se le complica la elaboración de documentos con referencias. Por ello, conviene insistir en una formación que incida en el sentido y necesidad de referenciar las fuentes de información y en su proceso (López, 2017).

Otra dificultad que reconocen las y los participantes remite al uso de muletillas en la redacción de documentos: un inconveniente habitual y difícil de modificar. Generalmente, cada estudiante tiene una palabra, expresión o frase que se repite constante e inconscientemente. Tal vez, es importante pedir la opinión de un tercero, para que identifique la muletilla que debe suprimirse o reemplazarse dentro del texto (Rugmanoli, 2018).

Las profesoras me han dicho que debo revisar mi escritura antes de entregarla, que la revise alguna compañera para saber si entiende la idea que quiero dar a conocer, y sobre todo, que lo lea en voz alta para que pueda escuchar e identificar las muletillas que debo eliminar al escribir [...], siento que cuando explico las cosas las escribo en el momento. (GP1, 8:5)

El fragmento anterior destaca la aportación de los docentes quienes sugieren una relectura cuidadosa por parte del autor y de otros lectores para evitar y corregir este tipo de muletillas. En este aspecto, como señala Bazerman (2014), uno de los mayores desafíos que enfrenta el estudiantado al escribir un texto consiste en

expresar con claridad sus ideas, construir mensajes propios de acuerdo con un mismo sistema lingüístico, es decir, la comunicación oral la reflejan en la escritura, con muletillas, con inflexiones expresivas de sentimientos o actitudes del hablante. Esta dificultad aparece claramente expresada en el siguiente fragmento:

A veces, la redacción o el mensaje que yo quiero transmitir se me dificulta, tal vez sea por mi estilo, porque en varias ocasiones lo que escribo no lo entienden los demás, de igual forma las profesoras me han señalado que cuando escriba, sea de manera organizada, que seleccione antes lo que quiero decir en el escrito, que sea para la comprensión de los demás y no solamente que lo entienda yo, con frases inacabadas. (GP2, 2:7)

Por lo anterior, es importante señalar que la totalidad de las personas que participaron en los grupos focales mencionaron que encuentran dificultades en plasmar las ideas y fundamentarlas. Por consiguiente, una de las entrevistadas señala problemas vinculados con la autoría del texto. Al respecto, comparte un comentario frecuente que recibe de sus profesores:

No te identifico a ti misma en tu escrito, no tomas una postura sobre el tema que pretendes desarrollar y lo que puede presentarse como un análisis [...], en realidad es un resumen de lo que está diciendo el autor, y no plasmas tu esencia en el escrito. A veces, lo que hacen solo es cambiar palabras, y dejan de lado referenciar la idea del autor, lo escriben a como lo entienden y termina por ser una copia y pega, pero revuelta. (GP2, 3:7)

Nuevamente, aparece el problema de autoría y la falta de claridad para expresar las ideas propias y diferenciarlas de los autores consultados. En particular, la cita bibliográfica, que necesita apoyarse de un comentario e interpretación personal de quien escribe, para explicitar la idea que intenta destacar para el lector (Muñoz et al., 2016).

Es muy interesante retomar las palabras del estudiantado cuando se refieren a las dificultades que obstaculizan la escritura de textos académicos. Dan cuenta de la

complejidad para elaborar un texto con argumentaciones propias, fundamentación de la información, la cita de autores y hasta el manejo de vocabulario técnico de la disciplina. Como señala un entrevistado: “Lo que debo mejorar aquí en la universidad cuando escriba mis escritos, es buscar y elegir las palabras aptas para expresarme sin confusiones” (GP2, 4:7).

Al respecto, las y los participantes identifican los obstáculos para relacionar las referencias consultadas con las ideas que plantean en sus escritos, probablemente se debe a la carencia o limitaciones en el manejo del vocabulario teórico, propio de la licenciatura. En ocasiones, el intento por explicar conceptos teóricos con lenguaje coloquial hace que el escrito se torne ambiguo, carente de un significado preciso, confuso. En otros casos, el problema parece ubicarse en el uso excesivo de conceptos teóricos que se emplean desde el sentido común para dar un viso de cientificidad, como lo menciona un compañero durante el grupo focal:

Una vez, una maestra nos mencionó que, por tratar de usar los conceptos teóricos en los ensayos sin aun comprenderlos [...], cometemos el error de abordar otros puntos de vista sobre las lecturas, eliminando nuestra opinión [...] nuestras propias palabras, y dejamos de lado profundizar sobre algún tema específico porque estamos pensando en demostrar que leímos, pero empleamos mal los conceptos [...], eso es lo que nos han dicho. (GP1, 8:5)

Por lo anterior, podemos concluir que, con frecuencia, escriben para cumplir y satisfacer las expectativas que anticipan en el profesorado, pero, la premura atenta con una escritura adecuada. Así lo expresa uno de los entrevistados: “Muchas de las veces escribo rápidamente para cumplir con mi trabajo, me gustaría tener más tiempo de entrega para darle la atención que nos solicitan siempre, entonces, así lo voy mejorando y no me limito a escribir por escribir” (GP2, 6:7). Por esta razón se agrega la falta de tiempo que dificulta el control de la ortografía y el uso de citas, así como la revisión del contenido. Al respecto, una entrevistada manifestó: “Cuando estoy limitada de tiempo para entregar los trabajos solicitados, escribo demasiado, generalmente me cuesta trabajo puntualizar una idea porque me estresa no poder

acabarlo, e incluso, pongo mal las citas y no logro trasladar lo que dice el autor” (GP1, 8:5).

Desde esta mirada, el estudiantado evidencia claridad acerca de las demandas que implica la escritura: revisar la ortografía, la redacción, leer en voz alta, redactar borradores previos a las entregas, coherencia en el discurso escrito, argumentación en los puntos de vista para demostrar validez. Aunque por falta de tiempo o de organización no logren la dedicación necesaria a sus trabajos.

A manera de conclusión de este apartado, conviene señalar que, desde la perspectiva del estudiantado, la escritura académica está sujeta a las indicaciones por parte del profesorado, a la forma de combinar o trasladar la expresión oral a la escritura y, también, a los pocos hábitos en los procesos de aprendizaje para alcanzar los conocimientos y las habilidades propuestas en las diversas asignaturas. La mejor respuesta o forma de afrontar esta situación está en buscar las condiciones idóneas para el estudiante. Durante todo el proceso de escritura surgen dificultades que se necesitan confrontar continuamente, darle seguimiento, proponer alternativas para generar posibilidades que permitan avanzar y resolver.

d. Estrategias para la resolución de problemas de escritura

En relación con las estrategias que el estudiantado pone en juego para afrontar y resolver los problemas de escritura, algunos han solicitado ayuda de los profesores, como lo expresó una estudiante:

Cuando reconocí que mis habilidades de escritura tenían que mejorar, sobre todo para transmitir mis ideas a las demás personas, tuve la iniciativa de recurrir a las profesoras y profesores en búsqueda de estrategias para la mejora, y alguna maestra me dijo que siempre, al finalizar un párrafo, un texto, lo lea en voz alta el escrito, y repasarlo una y otra vez para que me diera cuenta si lo que expreso verbalmente es lo que quiero decir por escrito, y así no se me complique cuando reviso los textos. (GP2,2:7)

En la búsqueda de apoyo para la resolución de problemas relacionados con la escritura, también recurren a la figura del tutor o tutora, así como lo expresa un participante:

Lo que he aprendido en la construcción y producción de textos académicos, es porque busque el apoyo de un tutor [...], me ha apoyado a mejorar un poco en la forma de redactar, me falta demasiado aprender para plasmar mis ideas, ya que es de suma importancia en mi formación, porque muy pronto me enfrentaré a escribir una tesis y eso me atormenta un poco. Sin embargo, por la pandemia, no he tenido tanto apoyo porque se me ha hecho difícil concordar con los tiempos de mi tutor y entonces he optado por aprender estrategias de escrituras en manuales y videos en YouTube. (GP1:3:7)

La cita anterior menciona dos aspectos significativos. Por un lado, la preocupación por mejorar la redacción para producir un futuro trabajo recepcional de licenciatura, lo que implica la exploración sobre un tema de la disciplina y de interés para el estudiante, la búsqueda de antecedentes, la revisión teórica y el uso de métodos de investigación. Por otro lado, es interesante saber que, debido a la contingencia sanitaria, y al no contar con el apoyo suficiente por parte del tutor, ha desarrollado estrategias de formación autónoma que le permiten poner en práctica las habilidades de escritura. Así, lo han resuelto otros estudiantes, como lo recuerda una participante:

En comparación con mi formación en el bachillerato, he descubierto que cuando corrijo las fallas que tengo para la redacción, voy ampliando mi vocabulario, que antes era escaso [...] entonces desde que comenzó la pandemia, tuve la decisión de buscar estrategias de manera autónoma, me he acomodado con la tecnología, en lo digital. Por ejemplo, con los PDF, suelo tener varios colores para distinguir lo que puedo modificar, algunos sinónimos, cuando debo reconstruir párrafos o el uso de las comas y así vuelvo a releer y reflexionar lo que tengo que entregar. (GP2, 4:5)

Los comentarios anteriores, evidencian prácticas de autonomía en el aprendizaje que contribuyen a los procesos de producción y comprensión de textos. Como señala Cárcel (2016) el estudiante admite ser autor de su propia formación, optando por diversas estrategias, herramientas y oportunidades para poner a prueba de modo independiente lo aprendido.

Resulta interesante identificar algunas estrategias que utiliza el estudiantado ante las dificultades para recibir apoyo académico debido a la pandemia. La mayoría coincide en que los aprendizajes que les han permitido seguir con su formación en la licenciatura, derivaron de los medios audiovisuales, específicamente, de los recursos que ofrece la web. Así lo manifestó un estudiante:

Creo que he mejorado mis escritos, en cuanto a la organización de información y planteamiento de ideas. Desde que comenzó la educación a distancia supe que el apoyo por parte de los maestros no sería tan fácil [...], lo que comencé a realizar, fue buscar videos, por ejemplo, cómo citar, como referenciar textos, artículos de revista, tesis, etcétera. También he buscado como realizar ensayos, e incluso, existen algunos videos que indican los pasos a seguir antes de comenzar a redactar un texto. Todo ese material me ha servido más que las explicaciones que a veces realizan nuestros profesores, siento que no les entiendo. (GP1, 6:7)

A manera de conclusión, las y los estudiantes han referido las estrategias empleadas que les resultan más significativas para la resolución de problemas vinculados con la escritura académica. En paralelo, lograron desarrollar cierta autonomía para profundizar la formación que puede identificarse como una consecuencia no prevista pero afortunada de la educación virtual, que implicó una apropiación de los recursos que ofrece la web, con cierta mirada crítica.

Las y los participantes reconocieron que el aprendizaje de la lecto-escritura es mucho más que aprender a entregar tareas, y cumplir actividades para obtener calificación. Por esa razón, les comenzó a preocupar la formación que tendrían en

el transcurso universitario. Durante los dos primeros semestres no se sintieron acompañados por parte del profesorado, a causa de percibir que se iban de lleno con los contenidos específicos de sociología, con respecto al lenguaje, el uso de demasiados tecnicismos, referencias de autores, de corrientes teóricas, entre otras. Por otro lado, también se han sentido afectados por la falta de acompañamiento durante las clases a distancia, y tal vez no han podido reforzar conocimientos anteriores, y sienten presión por no poder desarrollar adecuadamente las habilidades de lectura y escritura para su trabajo de tesis.

Conclusiones

“El camino para generar conocimiento es a partir de conocer a los interlocutores, es decir, interactuando, conociendo en las nuevas culturas generacionales”
-Emilio Tenti-

En esta investigación, originalmente me propuse indagar, desde la mirada del estudiantado, los factores que favorecen u obstaculizan el acercamiento a la lectura y la escritura. Por ejemplo, la relación con los textos antes de ingresar a la educación superior y durante la carrera; la motivación previa y la inspiración que surge ante el contacto con los materiales impresos y en línea, la provocación o la ausencia que les causan. También las habilidades y áreas de oportunidad que enfrentan para leer y escribir textos académicos y el acompañamiento que han obtenido de las y los docentes, para saber de qué manera, estos aspectos influyen en la formación e integración de las y los estudiantes a la vida académica.

Durante este periodo, mi propósito fue identificar y distinguir la manera en que el estudiantado logró utilizar y apropiarse de los contenidos de lectura, escritura y la forma de expresarlos oralmente, así como las dificultades que se les presentaron al escribir reflexiones, opiniones, o profundizar en las tareas y ejercicios asignados. Sin embargo, los hallazgos durante la construcción y desarrollo de esta investigación me impulsaron a reflexionar sobre distintos cambios o giros que van más allá de las estrategias de lectura y escritura, con respecto a profundizar en la perspectiva sociocultural que integra todo un proceso cultural y disciplinar que toma en cuenta la diversidad de contextos y situaciones en las que se ha desarrollado el estudiando a lo largo de su formación académica. Consecuentemente, la reformulación de los objetivos y las preguntas de investigación cambiaron, aunque sin descartar uno de los planteamientos iniciales que consistía en contribuir a la enseñanza de la lectura y escritura del estudiantado.

La investigación, pretendía presentar una propuesta para la enseñanza de la lectoescritura, y las dificultades que el estudiantado enfrenta para escribir en la universidad. Por una parte, pertenecen a la formación previa al nivel superior y, por la otra, a las múltiples consignas que el profesorado considera para la formación de las y los estudiantes que, están limitadas a la búsqueda documental, incorporar, más no expresar ideas propias de los textos, escribir sin faltas de ortografía y siguiendo normas gramaticales que se consideran aptas para cumplir con las características de los trabajos.

A partir del panorama delineado en la presente investigación y tomando en cuenta que la lectoescritura, con sus distintos matices y perspectivas, constituye un fenómeno complejo que, en la práctica no tiene una sola definición, mirada y solución única, ya que existen diversos conceptos asociados y aun utilizados como sinónimos que tienen que trabajarse constantemente. En suma, considerando las intenciones derivadas de la perspectiva abordada aquí, se asevera que la lectura y escritura es multiforme, incrustada en las situaciones socioculturales adoptando diversas modalidades vinculadas a la forma de relacionarse cotidianamente. Por este motivo es que, en momentos, por nuestros hábitos y costumbres en la academia, tiende a pasar desapercibida, como algo natural y normal.

Así mismo, más allá de las confirmaciones generales, este trabajo de investigación, me sirvió para identificar aquellas dificultades que enfrenta el estudiantado durante el transcurso de la licenciatura que, al llegar a sexto semestre ellas y ellos se dan cuenta de algunos obstáculos que han venido arrastrando con el paso del tiempo, es decir, aquellas complejidades con la escritura y el posible acompañamiento hacia la inclusión en la cultura escrita, que les resulta fundamental en el contexto social.

Así, resulta primordial para el estudiantado que durante este proceso se intervenga de manera adecuada, se atiendan las diversas necesidades para el desarrollo de estas habilidades de manera conveniente, para construir conocimiento e

información a partir de la comprensión de diversos contextos de cada estudiante, entendiendo por contexto aquel conjunto de interacciones y reflexiones socioculturales sobre la multiplicidad de conexiones que pueden y deben guiar la práctica educativa, con la finalidad de mejora paulatina desde un punto de vista más amplio en el ámbito de las y los estudiantes con sus necesidades educativas. Por esta razón, al relacionar la literacidad académica con otros ámbitos de la diversidad en la universidad, se puede considerar como un proyecto amplio capaz de reunir a toda la comunidad educativa en una línea de acción común.

Lo anterior me llegó a inferir que el estudiantado percibe que las y los docentes dan por hecho que, al ingresar a la universidad deben contar con habilidades de lectura y escritura adecuadas y, por tal motivo, en demasiadas ocasiones resulta más importante aprender a reproducir lo que dicen las lecturas, y dejan en segundo plano la composición escrita. En este sentido es como el cuerpo docente omite el acompañamiento requerido en el proceso de adquirir y generar conocimientos para plantearlos en diversos textos académicos sobre temas específicos de la disciplina.

Con estas palabras, quiero dar a entender que, esta investigación es un análisis inacabado, porque están en constante construcción las ideas y reflexiones que surgen cada vez que leo, releo y vuelvo a revisar toda la información reunida en este trabajo. En ese sentido, esta investigación pretende que el docente y estudiante reflexionen sobre su práctica a partir de los hechos que surgen en un momento determinado. Asimismo, desde la escucha e interpretación de las expresiones orales sobre las experiencias de las y los investigados, hallé elementos significativos que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura, desde la redacción de textos para obtener una calificación hasta la dificultad para desarrollar habilidades orales para la construcción de expresiones propias y claras.

Por lo tanto, asumir que existe toda una serie de dificultades comunicativas en la formación del estudiantado es aceptar que en la práctica serán necesarios cambios eficaces, comenzando por ofrecer oportunidades de interés encaminadas hacia la interacción social, lo que implica un trabajo responsable y comprometido para

mejorar en la práctica áulica. Es por ello, que no basta con incitar e iniciar al estudiante a que corrija y llene huecos no atendidos con anterioridad, sino acompañarlos en la práctica de la lectura, para su articulación con la escritura y, posteriormente, demostrar discursivamente el conocimiento, es decir, desarrollar parte de la literacidad académica, que implica la forma de utilizar la lectura, escritura y otorgarle sentido en el habla, en el marco de un propósito específico, y así cumplir con la función de comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar.

De acuerdo con lo analizado y de manera general, es primordial que el estudiantado intervenga en la selección de materiales para la construcción de conocimientos necesarios que les permitan obtener las oportunidades para comprender, analizar, aprender a argumentar y redactar textos con voz propia. En otras palabras, la construcción de opinión; posicionamiento del pensamiento reflejado en la escritura, ya que, para hacerlo es necesaria una combinación de elementos que van más allá de lo lingüístico. También, cabe señalar que esta finalidad contribuye a las prácticas de escritura de diversas asignaturas, cursos y talleres en el entorno académico, porque contribuye a la reflexión sobre procesos y aspectos a enfrentar, porque la idea es documentar una parte de lo que sucede en la práctica, donde existen diversos procesos, pero son poco considerados en el diseño del modelo pedagógico.

Asimismo, es necesario reconsiderar y reflexionar sobre la perspectiva sociocultural y entender que va mucho más allá del ámbito de lo local, de lo inmediato. Por tanto, estas formas de reflexionar significan profundizar de manera directa y adecuada en el entorno, desde las formas de utilizar el lenguaje, la manera particular de interactuar y sentir, hasta la construcción de cada una de ellas. Esto es, las prácticas cotidianas tienen como objetivo apreciar y crear cohesión social desde la diversidad, construir propuestas fundamentales y brindar herramientas intelectuales y habilidades de expresión y comunicación, aspectos relacionados con estrategias de aprendizaje y su aplicación en su entorno. Es cierto que son temas completamente

relacionados con esta investigación, sin embargo, por el momento, no se tiene como objetivo profundizarlos.

Reflexión teórica

La razón de por qué la literacidad es una herramienta cultural que sirve para interpretar una parte del entorno social desde la academia, y también de la importancia de esta investigación, es porque uno de los resultados obtenidos, es quizá la percepción que tiene el estudiantado con respecto a la producción de textos, para la mayoría le ha resultado todo un desafío, ya que es demasiado necesaria en la práctica cotidiana en la universidad. Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades no es tarea sencilla, porque tanto el estudiantado como profesorado asumen diversas posturas, interés y responsabilidad sobre cómo enseñar la escritura. En el mundo académico, se deben organizar diversas actividades que impliquen la articulación de la lectura, escritura y expresión oral, propias del nivel superior. Lo importante de este proceso es que el estudiantado y el profesorado comprendan que se trata de una responsabilidad compartida, en lugar de atribuir la responsabilidad de manera exclusiva en el estudiante.

En este sentido, la perspectiva de la literacidad académica me puso a reflexionar que, no solamente se concentran en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, sino que es un proceso de construcción de conocimientos, el uso de las funciones y propósitos de los diversos géneros discursivos, que el estudiante logra experimentar más allá de las aulas. Estas habilidades y prácticas complementarias son aquellas que se entrecruzan en la socialización de saberes con las diferentes licenciaturas. Así, el desafío que el estudiantado debe enfrentar en su disciplina no solo es la apropiación de aspectos socioculturales que manifiesta la escritura académica, sino la movilización de saberes que involucran la enseñanza-aprendizaje, que convoca la presencia de otros.

Por tal motivo, el desarrollo de estas habilidades es importante fomentarlas en el acompañamiento y participación constante con el propósito de generar interés en la construcción de conocimiento en diversas áreas disciplinares. Con frecuencia se

supone a la escritura como un conjunto único y de fácil práctica de conocimientos. Este tipo de afirmaciones con frecuencia alcanzan los puntos de vista del cuerpo docente en la universidad (Carlino, 2005), por lo tanto, se tiene una concepción errónea del desarrollo de la escritura en la cultura académica al considerar solo aspectos superficiales, como la mala ortografía, o generalizaciones amplias, tales como que los estudiantes deben escribir con mayor claridad y coherencia.

Por lo anterior, es conveniente plantear y replantear que la comprensión y producción de textos académicos son procesos inherentes del estudiante y únicos para cada generación. Son prácticas inacabables que deben ser analizadas en diversos tiempos y espacios, cada una tiene una historia diferente para ser analizada e interpretada. La perspectiva teórica me permitió inferir que, gran parte de las dificultades del estudiante en la lectoescritura se debe a que, desde los primeros semestres, las consignas e indicaciones en la elaboración de textos se encaminan a cumplir criterios de evaluación, por tal motivo, creo que resulta imprescindible un continuo proceso de revisión, asesoría y precisión de ideas en el texto.

No es tarea sencilla. En primer lugar, se requiere practicar los géneros discursivos propios de un campo del saber, comprender la información contenida en los textos disciplinares. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con lo aprendido sobre literacidad académica, no busca establecer recetas, sino promover la idea a fin de ampliar, enseñar y aprender la relación con el lenguaje en la educación superior, en otras palabras, mejorar la interacción del estudiantado con la expresión escrita, con la finalidad de amplificar el desarrollo de la argumentación crítica. De lo que se trata es que el estudiantado “encuentre una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose participes de pleno derecho de la misma” (Zavala, 2011, p.78).

Aporte metodológico

Realizar la investigación etnográfica me permitió conocer otras formas de enseñanza y de aprendizaje, tal vez, perspectivas que se han visto opacadas por los métodos y formas tradicionales. Me refiero a la experiencia de ejecutar investigación a distancia, de adoptar un enfoque distinto al tradicional. La investigación etnográfica digital efectuada, mostró algunas de las condiciones reales que vivió el estudiantado de la licenciatura de sociológica durante un semestre.

Tal vez, a estas alturas del escrito me pregunto; ¿es posible que las estrategias de investigación empleadas hayan funcionado? En estos momentos puedo brindar una doble respuesta. Mi preocupación central no fue demostrar una estrategia efectiva, sino experimentar la posibilidad de ejecutar algo diferente. Lo anterior lo menciono porque aprendí que las estrategias son secundarias una vez ejecutadas en el campo (con o sin precisión), lo fundamental es lo que pude abarcar, ya que, considerar la estrategia como primordial, es perder de vista hallazgos significativos para futuras investigaciones o enriquecer la experiencia actual. No quiero dar a entender que las estrategias no sean importantes, sino comprender la importancia del proceso, más allá de los resultados que, a su vez, requiere diversas estrategias para alcanzar objetivos particulares.

Ahora bien, en cuanto a los datos reunidos, me dieron la posibilidad de hacer un análisis sobre las representaciones y prácticas de escritura, aquellos intereses y antecedentes en la formación del estudiantado que influyen en las dificultades para la producción de cualquier género académico. En este sentido, es indispensable avanzar en las investigaciones en relación con la lengua y la cultura escrita en tanto habilidad textual y discursiva que le permita al estudiante reconocer los requerimientos de la cultura letrada.

Lo que presento requiere la integración y aplicación constante de la investigación, a partir del reconocimiento de la importancia de la escritura en la formación académica para la profesionalización del estudiantado. Quedando aún, pendiente profundizar en el estudio de la oralidad orientada a la adquisición de las “estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir, a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas” (Lomas, 1994, p. 15). Por el tiempo que dura la Maestría, no se logró atender esta dimensión como tal. Sin embargo, es motivo para diseñar y perfeccionar en futuras investigaciones.

Como principiante investigador, considero que uno de los elementos que se pasan por alto es, precisamente, creer que el docente, sin contar con una formación específica para orientar procesos de literacidad académica, puede brindar y adecuar recursos, tanto para la escritura como para la lectura, de acuerdo con distintos criterios y necesidades del estudiantado. También pienso que las formas de incorporarse a la cultura escrita son diversas. Lo anterior lo señalo porque durante el proceso de observación, me di cuenta de que hay estudiantes a quienes les resulta relativamente sencillo incorporarse a la cultura académica; otros son conscientes de la importancia de leer y escribir textos académicos, pero tienen dificultades para desenvolverse en la formación profesional y serían los que más requieren de un proceso de acompañamiento diseñado de manera transversal desde el primer semestre de la Licenciatura, y que convoque y comprometa el trabajo del cuerpo académico. Por eso la investigación elaborada parece anticipar que esta problemática no se percibe como tal en este campo de estudios.

La metodología empleada en la presente investigación me dejó clara la importancia de seguir trabajando con grupos de discusión y en análisis de contenido. Lo interesante es que en muchas de las lecturas sobre metodología tienen su origen en problemas y resultados reales. Creo que no alcanza con leer, puede ser demasiada la lectura, pero desde mi punto de vista, basta con un solo texto que se pueda aplicar. Con esto quiero decir que yo buscaba respuestas concretas en las bibliografías. Sin embargo, la explicación está en la práctica, en mi práctica

experimentada, en lo aplicado para profundizar y mejorar la forma de llevar a cabo los grupos focales, para lograr que las y los estudiantes se desenvuelvan y se expresen con más habilidad oral.

En síntesis, como investigador experimenté la necesidad de fortalecer la investigación en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad utilizando algunas estrategias metodológicas como entrevistas, observaciones y grupos de discusión, fuentes de indagación para un procedimiento coherente, unificando reflexiones y experiencias en la parte interpretativa. Con esta formación, quiero expresar que se requiere la integración y aplicación constante de la investigación, a partir del reconocimiento de la importancia de estas prácticas, en la formación académica para la profesionalización del estudiantado, donde se expongan mejores trabajos de investigación desde diversos planteamientos.

Experiencia en el transcurso por la maestría

Ahora bien, durante mi tránsito de formación en la maestría y en relación con mi tema de estudio, descubrí que mi proceso de lectura y escritura apenas comienza a desarrollarse. Las dificultades que afronté van desde la organización coherente de mis ideas hasta la estructuración en los párrafos. También el manejo del vocabulario es escaso, porque el léxico que aplico es limitado, demasiadas palabras reiterativas, imprecisiones o vicios lingüísticos. Estos aspectos los fui mejorando, específicamente con la ayuda de mis asesorías de tesis y de mis lectores.

Hasta cierto punto creo que fui mejorando por dos situaciones. En primer lugar, porque el tema aquí presentado implica un poco más de responsabilidad por mi parte, con respecto a la escritura, a fin de establecer puntos de vista y argumentaciones claras, pertinentes. Lo segundo por la atención precisa de mi asesora y mis lectores. Esto último lo menciono en el sentido de que sus observaciones verbales y escritas tenían la intención de ayudarme a reflexionar y profundizar en lo que estaba planteando. Los beneficios de esta experiencia son diversos; el aprendizaje concurre de manera significativa, profesional y personal, el

enriquecimiento del programa de maestría resultó motivador e interesante para concretar el proceso de investigación.

El efecto de esta experiencia me permitió reflexionar sobre la elaboración de textos académicos, más allá del uso del código escrito y de la comprensión lectora a partir de la identificación de ideas principales, la reescritura de opiniones para seguir las trabajando en la redacción y ampliación de un texto. La clave está en utilizar el texto para dialogar y no para reproducir discursos. Esto es que, como estudiantes de posgrado, necesitamos diversas competencias académicas específicas como aumentar la capacidad de argumentar; practicar la lectura en voz alta de los trabajos entregados; vincular contenidos teóricos con experiencias significativas; la práctica constante del lenguaje académico, documentar e interpretar lo visto en los seminarios e integrar los en artículos y conferencias por mencionar algunas prácticas que permiten insertarse y apropiarse del lenguaje específico de un campo profesional.

A partir de este proceso investigativo pude darme cuenta de algunos rasgos característicos como estudiante de posgrado, relacionados con los hábitos de lectura y escritura. Por un lado, las dificultades más notables relacionadas con la lectura consisten en limitarse a los textos que el profesorado brinda a través de la bibliografía cada semestre, o también, en reducir la capacidad de búsqueda debido a que, por medio de las redes sociales, nos llegamos a exceder y saturar de información. Esto último, tal vez, es consecuencia y hábito generado durante este proceso de educación a distancia y una realidad universitaria que nos obligó a cambiar, modificar, y pensar en soluciones inmediatas. En efecto, se trató de un reto para desarrollar de manera diversa nuestras habilidades.

Por otro lado, el aprendizaje no termina, el sistema de escritura es parte del mundo sociocultural en la academia que se construye mediante el lenguaje especializado. Como objeto cultural, la práctica de la escritura es un medio que puede ser empleado a través de una variedad de usos de diversos tipos de representaciones

gráficas, también, por medio de las ideas y conocimientos que se aprenden en el intercambio de experiencias.

La experiencia de la escritura de textos académicos en el posgrado juega un papel fundamental. No obstante, a partir de las observaciones puntuales y de la asesoría del profesorado es como se resuelven los diversos problemas de redacción. Por ejemplo, en ocasiones las correcciones, comentarios, críticas entre otras, se formulan de manera oral, quedan planteadas para la ocasión, muy rara la vez la revisión puntual y por escrito se hace presente, por tal motivo, la secuencia en la mejora de los trabajos sólo queda plasmada como un borrador más para el curso.

Sin lugar a dudas, es fácil decirlo y, tal vez, hasta cierto punto explicarlo si no se prepara con anticipación. Ya se ha mencionado. Cuando se escribe son pensamientos con mucho detalle, es saber de qué hablar, explicar sobre el tema y su contenido. Las habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir, observar y representar, forman parte de las habilidades comunicativas que se agrupan en tres grandes ejes: lectura, escritura y oralidad.

La diversidad de estos conocimientos, habilidades y actitudes involucradas en este proceso favorecen el enriquecimiento de la cultura. Si bien el profesorado debería destinar importantes esfuerzos en la práctica reflexiva, “caracterizada por reflexionar en la acción y reflexionar sobre la acción” (Heagreaves y Fullan, 2014, p.126) para trabajar los tres ejes. Este hecho se confronta en diferentes niveles de formación. La docencia es una profesión imperfecta, porque se requiere el trabajo constante, al que se le atribuye la importancia a la oralidad habilidad a desarrollar en la cotidianidad.

Aunque puede haber afirmaciones diversas y en diferentes ámbitos. No intento darle respuesta a todo un proceso de gran significado, sino escribir algunas reflexiones que me hacen pensar que uno de los objetivos de la educación consiste en desarrollar múltiples formas de practicar la lectura y escritura, porque no se trata de cumplir y asignar calificaciones, sino de formar y orientar hábitos a lo largo de los estudios universitarios, pues, no se aprenden de la noche a la mañana, tampoco se

enseñan con solo indicar consignas. Hace falta brindar herramientas para desarrollar las habilidades de expresión y comunicación de lectoescritura para analizar y reflexionar sobre las cuestiones socioeducativas y socioculturales de las diferentes asignaturas en el trayecto formativo.

Asimismo, la práctica puede lograr o no la excelencia, por esa misma razón nunca se debe dejar de lado practicar. Quizá no se resolverá el problema de la formación con solo propuestas, porque requiere un compromiso ético profesional para realizar cambios que alienten actitudes motivadoras.

No puedo hablar de manera general, cada uno tiene su opinión sobre su vivencia y mirada, pero creo que hay un peso más fuerte cuando mis observaciones están encaminadas a la mejora y revisión continua de las prácticas de lectura y escritura, porque durante este proceso lo vinculé con mi tema de investigación. Como estudiante de la maestría, reconozco la necesidad de redactar diversos textos, más que para entregar, para publicar y dar a conocer el trabajo que elaboramos individual y colectivamente, emprender acciones que favorezcan al profesorado, al estudiantado y por supuesto a la universidad.

Para llevar a cabo tales propósitos, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura implica que, desde el inicio como docentes y estudiantes, nos comprometamos a fomentar el interés por experimentar y disfrutar de la escritura de cualquier tipo de textos académicos, indispensable para generar interés y curiosidad en la construcción de posibilidades desconocidas. El resultado puede ser diverso, pero creo que, con impulso y acompañamiento efectivo, puede hacer la diferencia en la producción de conocimientos.

A manera de conclusión, partiendo de la propia experiencia y releendo mi trabajo, creo que lograr que las y los lectores dialoguen sobre las palabras aquí redactadas, es de gran significado, ya que mi intención no es dar respuestas, sino todo lo contrario, generar más preguntas, más dudas. Estas páginas están planteadas en un espacio y tiempo determinado, por lo tanto, parte de lo que comparto en esta

conversación son algunos hallazgos y reflexiones propios de un contexto determinado. Una vez más quiero aclarar que esta investigación aun no finaliza, porque se profundizará con más detalle en un próximo estudio.

Referencias

- Álvarez Balandra, C.A. y Álvarez Tenorio, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. México: UPN.
- Alzate, T., Puerta, A.M, y Morales, R.M. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47 (4), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2541Alzate.pdf>
- Ameigeiras, A. (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social”. En Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Ames, P. (2002). Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Colección Mínima.
- Angrosino, M. (2014). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata
- Ardévol, E., y San Cornelio, G. (2007). “Si quieres vernos en acción: YouTube.com”. Prácticas mediáticas y autoproducción en Internet. *Revista Chilena de Antropología Visual*. 10, 1-29. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28231790_Si_quieres_vernos_en_accion_YouTubecom_Practicas_mediaticas_y_autoproduccion_en_Internet
- Arredondo, A., y Corzo, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96 (2), 93-105. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/729/72954786007/html/>
- Ávila, N., González-Álvarez, P., y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200010

- Ballesteros, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199545660027.pdf>
- Bárcenas, K., y Preza, N. (2019). “Desafíos de la etnografía digital en el trabajo onlife”. *Virtualis* 10 (18), 134-151. Recuperado de <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287/294>
- Bárcenas, K. (2020, 19 de febrero). *Etnografía Digital*. Seminario del Laboratorio de Métodos para Ciencias Sociales. Facultad de ciencias Políticas y Sociales. UNAM. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kB2UN3MCpHY&t=1s>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004) “La literacidad entendida como práctica social”. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Becker, H. (2014). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Briseño Roa, J. (2021). *Etnografía digital en la investigación educativa. “Taller para Posgrado de UPN Modalidad Virtual”*. CIESAS
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.

- Bufrem, L.S., & Santos, S.d.F. (2009). Ciência da informação e uso metodológico da etnografia. *Educação Temática Digital*, 11(1), 148-174. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/921>
- Bolívar, Antonio. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Cajal, A. (26 de enero de 2021). Literacidad. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/literacidad/>
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Cárcel, F. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el Aprendizaje Autónomo. *3C Empres*, Valencia. 5(3), 52-60. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/08/art%C3%ADculo-4.pdf>
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización Académica diez años después” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C, 18 (57). 355-381. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carrera, L. (2008). Presentaciones, defensas y discurso oral. Caracas: Panapo.
- Carvajal, I. (2020). Universidad. Sentido y Crítica. *Universidad Católica del Ecuador*.
- Cassany, D. (2005a). “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multilateralidad, internet y criticidad”. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad de Concepción*. Chile. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

- Cassany, D. (2005b). "Los significados de la comprensión crítica. Lectura y Vida". *Revista latinoamericana de lectura*. (26) (3), pp.32-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos". *En Revista Memoralla*, (5), 69-82. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS
- Cassany, D. (2010). *La cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D., y Castellá, J. (2011). "Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*". 28 (2), 353-374. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Cassany, D. (2021, 2 de abril). Prácticas y dificultades de la lectura y la escritura en tiempos de crisis. Semana del Idioma. Universidad del Norte. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jQcjuPa2pv4> & Morales, O.
- Castillo, J.A. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 79-203. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135009.pdf>
- Castro, N., Suárez Cretton, X., y Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 23-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1794/179445403002/html/>
- Chacón-Chacón, A., y Chapetón, C. M. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>

- Chartier; A. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: FCE.
- Chihu Amparán, A., y López Gallegos. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis*, 3(1), 125-159. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332007000100006
- Cisneros, M., y Olave, G (2012). Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo. Bogotá: Ecoe.
- Cisneros, M. (2013). Estrategias de Interacción Oral en el Aula. Una didáctica crítica del discurso educativo. Didáctica de la Lengua Castellana. Editorial Magisterio.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). (2021). Modelo educativo. <https://www.cch.unam.mx/modelo>
- Colén, M., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestros en educación primaria. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Cruz, S., y Egido, I. (2014). La Educación Tecnológica de Nivel Medio Superior en México. *Foro de Educación*, 12(16), 99-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544538005.pdf>
- Coleman, G. (2021, 29 de abril). *Etnografía digital*. En Ciclo “Conversaciones Metodológicas”. El Laboratorio de Métodos (LabdeM) de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. [video]. Facebook Live desde la [fanpage oficial de FLACSO México](#)
- Cuevas Jiménez, A. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales. *Alteridad*. Revista de Educación, (11) (1), 101-109. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4677/467746763008/html/>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense-CIS.
- Estalella, A. (2021, 27 de enero). La invención etnográfica y el cuidado de nuestros modos de indagación. Seminario Metodologías Virtuales para hacer Investigación Social. Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados (LESA) –

ENES Morelia. [video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=5N9HbrQe0Uo>

- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo XXI.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/html/>
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). El diseño de la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Floridi, L. (2015). The Online Manifiesto: Being Human in a Hyperconnected Era. Londres: Springer Open.
- Fonseca, M.S., Correa, A., Pineda, M., y Lemus, F.J. (2011). Comunicación oral y escrita. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- García Ortiz, Y., López de Castro Machado, D., y Rivero Frutos, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *EDUMECENTRO*, 6(2), 272-278. Recuperado http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200018&lng=es&tlng=es
- Gee, J. (2004), "Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*". En V. Zavala, M. Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Geertz, C. (1987). La interpretación de la cultura. México: Gedisa.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en la Investigación *Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Torrego, L. (2007). Hablar y escribir correctamente. Madrid, España: Arco Libros.
- González Cortés, P., y Alba González, B. (coords.) (2020). El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria: Experiencias docentes y perspectivas metodológicas. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Graff, H. (2008): "Literacy Mythz", En Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer.
- Guber, R. (2004). *El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo*. México: Paidós.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. México: Siglo XXI.
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencia, vivencias y sentidos en torno de la escuela y la escritura. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022002.pdf>
- Granados La Paz, R, L. (2016). *Moodle para profesores-editores*. España: ic editores.
- Heagreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional. Transformar la enseñanza en cada Escuela*. España: Morata.
- Hernández, A. (2004). *Los errores lingüísticos*. España: Naullibres.
- Hernández, E., y Marín, M. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 61-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748004/html/>
- Hernández Ramírez, L.A. (coord.) (2016b). *Desde la literacidad académica I: perspectivas, experiencias y retos*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hernández Zamora, G. (2016a). *Literacidad académica*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya (UOC).
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet, Emdeded, embodied and everyday*. Great Britain: Bloomsbury.
- Huesca, E. (2015). La conectividad, la nube y las transiciones tecnologías. En J. Zubieta y C. Rama. (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una*

- nueva realidad universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hoyos, A. y V. Marrero. (2006). Errores de habla espontáneos: de lo normal a lo patológico. *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. *Lingüística y evaluación*, (2), 122-134. Recuperado de [https://www.uv.es/perla/2\[10\].HoyosyMarrero.pdf](https://www.uv.es/perla/2[10].HoyosyMarrero.pdf)
- Ibáñez, R. (2018). Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente. México: UPN.
- Ibáñez, O. (2021). La dimensión didáctica en la práctica docente durante la implementación del programa Construye T en un bachillerato tecnológico. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Archivo digital. <http://132.248.9.195/ptd2021/junio/0813287/Index.html>
- Jiménez, Y., & Ruiz, M. A. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S02528584202100020003&lng=es&tlng=es.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: FCE.
- Kaplan, C, V. (2014). *Culturas Estudiantiles: Sociología de los Vínculos en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Kleiman, A. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 387-416. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697010/html/>
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. España: Trea.
- López, M. A., Huerta, J.C., Ibarra, J.A., Almazán, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos*. Estudios y propuestas de lenguaje y educación. México: Fundación de Ediciones México S.C.
- López, M. (coord.) (2017) *Las citas y las referencias bibliográficas: sentido, necesidad y procedimiento*. España: universidad de Cádiz. Recuperado de

<https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19350/Las%20citas%20y%20las%20referencias%20bibliograficasDEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., y Villacis Pérez, P. W. (2018). “El pensamiento crítico aplicado a la investigación”. *Universidad y Sociedad*. 10 (1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Marciniak, R. (2016). Autoevaluación de programas de educación universitaria virtual. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]
- Marin, M. (2016). *Escribir textos científicos y académicos*. México: FCE.
- Marx, K. (1970). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. México: Siglo XXI.
- Maturana, G. A., & Garzón Daza, C. (2015). “La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente”. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. Recuperado de <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Menéndez, M. (2005). “¿Qué es una estrategia discursiva”? En S., Santso y J. Panesi (comps.), *Actas del congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos aires: Facultad de filosofía y Letras-UBA.
- Meza, P. y Santos, W. (2021). *Comunicación y expresión oral y escrita: El poder del diálogo*. Ecuador: Ígneo
- Miras, M. y Solé, I. (2007). “La elaboración del conocimiento científico y académico”. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó.
- Moreira, J., Behrends Kraemer F., Rearte., T. A., Savignano, L., y Nievas, P. (2020). “Uso de la etnografía digital para el estudio de un conflicto ambiental en la localidad de Nonogasta, provincia de La Rioja–Argentina”. *Revista Americana de Emprendedorismo e Inovação*, 2 (1), pp. 32-35 Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128010/CONICET_Digital_Nro.19b4baf4-40a2-481b-ab6d-9ccdbd506091_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Moreno, P. (2021). ¿Educación por competencias o evolución de la conciencia? Política educativa y pedagogías del rendimiento y alternativas. México: Castellanos editores.
- Muñoz, C., Sylva Sánchez, G.A., y Andrade Calderón, M.C. (2016). Manual de Escritura Académica. Guía total. España: DOCTA EDICIONES. Ç
- Muñoz, C. (2011). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: Pearson Educación.
- Moje, E. (2007). "Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", *Review of Research in Education*, 31, (1), 1-44. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242274737_Chapter_1_Developing_Socially_Just_Subject-Matter_Instruction_A_Review_of_the_Literature_on_Disciplinary_Literacy_Teaching
- Moje, E. (2010). "Desarrollo del discurso, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento?". En G. López y C, Pérez (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza y Valdés y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Murua, I. (2007). "Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. Universidad de Salamanca". *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 8 (1), pp. 25-41. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_MONOGRAFICO_COMPLETO.pdf
- Natale, L y Stangaro, D (coords.) (2016). Alfabetización Académica: un camino para la inclusión en el nivel superior. Los Polvorines: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Navarro, J. (2020). ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 153-178. Recuperado en 18 de mayo de 2022, de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100153&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000100153&lng=es&tlng=es)

Nieto Caraveo, L.M. (2021). *La sustentabilidad en la formación integral universitaria*. Ciclo de conferencia en línea para promover la sustentabilidad en ambientes universitarios. UANL. [video] YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=v0uPDccNoig>

Nieto, F. y Resnik, G. (2010). "El informe de lectura". En: López Casanova, M. (coord.). *Los textos y el mundo: una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Núñez, S., Ávila, J.E., y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 84-103. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300084&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300084&lng=es&tlng=es)

Ong, W.J. (2016). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.

Palacios, N., y Ramiro, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en *el Geoforo Iberoamericano de Educación*. Biblio3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1204.pdf>

Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.

Peña, M. (2014). La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. En Contreras Izquierdo, Narciso. M. (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L en el siglo XXI*. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Pereda, A. (2021). Curso: "Técnicas de investigación". Programa de la asignatura correspondiente al Semestre: 2021-1. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN).

- Perez, I. y Natale, L. (2016). "Inclusión en educación superior y alfabetización académica". En Natale y Stangaro (eds.), *Alfabetización Académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Pérez, M. (2006). *Evaluación de la Expresión Oral*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., y Tacchi, J. (2016). *Etnografía digital: Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Ramírez Leyva, E. (coord.) (2015). *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Rampléy, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ramírez Silva, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: UPN.
- Rayas, L. y Méndez, A. (2016). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa*, 17 (75), 123-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179454112007.pdf>
- Rekalde, I., Macazaga, A.M., y Vizcarra, M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ricci, C. (2014, del 29 al 31 de octubre). Investigación en el sistema de formación docente: aportes epistemológicos y metodológicos para reflexionar sobre la producción y legitimación del conocimiento construido en Institutos de Educación Superior. [conferencia]. Encuentro Internacional de Educación *Espacios de investigación y divulgación*. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de

<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/103/19411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Río Ruiz, M. (2015). Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas. *RASE*. 8 (3), 312-320. Recuperado de <file:///Users/alexis/Downloads/Dialnet-ProcesosDeEtiquetajeEnElAmbitoEscolarLosGrandesTem-7436507.pdf>
- Riquelme., A., y Quintero, J. (2018). La lieteracidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105. <https://doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>
- Rocoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, C. (2008). “Expresar la opinión: redacción de columnas de prensa”. En C. Rodríguez Gonzalo (ed.), *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula*. Valencia: Perifèric.
- Rodríguez, D., y Valencia, L. (2012). Oralidad en la educación superior. Algunos apuntes sobre la relación (argumentación oral–cortesía verbal) desde un estudio realizado en la Universidad del Quindío (Colombia). *Revista Praxis*. 8, 106-117. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907279>
- Rodríguez, G., y Gallardo, O. (2018). *Lógica y Argumentación. Una introducción al espacio de las razones*. México: Pearson.
- Romagnoli, A. (2018). “Leer y escribir en la universidad”. En Navarro, F., y Aparicio, G. (eds.) (coords.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rueda, M., Schmelkes, S., y Díaz-Barriga, Á. (2014). La evaluación educativa. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles educativos*, 36(145), 190-204. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300012

- Ruiz, M., y Aguirre, G. (2015). "Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI (41), 67-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=31639397004>
- Sánchez, J. M. y Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), 117-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v13n2/v13n2a08.pdf>
- Santanusana, M. V. (coord.) (2005) El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.
- Santos, M.A. (2014). La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. España: Narcea.
- Serafini, M. (2005). Cómo se escribe. México: Paidós.
- Serrano, J.A., Chavira, L., y Ramos J.M. (2021). Promover la literacidad en el primer año de vida universitaria (LAE-UPN). *Sintética. Revista Electrónica de Educación*, (56), 1-22. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1184>
- Shanahan, T., y Shanahan, C. (2012). "What is Disciplinary Literacy and why does it Matter?", *Top Lang Disorders*, 32, (1), 7-18. Recuperado de <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Shanahan-Shanahan-2012-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf>
- Silvia, P. (2009). Cómo escribir mejores textos académicos: Guía Práctica. México: El Manual Moderno.
- Soler, R. (2012). ¿Qué palabras y expresiones utilizan los docentes en el aula y fuera de ella? Análisis de los términos y expresiones del lenguaje de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 43-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426891004.pdf>
- Sören, A. (2017). *El Diario de campo en la era digital (170vernote)*. En Curso Online "Etnografía Virtual" de la fundación para la investigación social avanzada (IS+D).

- Street, B. (2014). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1554432/social-literacies-pdf>
- Tapia G., L. A., y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151), 32-54. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54885>
- Taylor, S.J., y Bodgan, R. (comps.) (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- ULL audiovisual. (2018, 19 de junio). *Métodos y técnicas en la investigación de la etnografía digital*. Universidad de la Laguna. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pmeevzZJQRs>
- Vargas Franco, A. (2015). Escritura Académica e Identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural. México: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Vicerrectoría de Docencia. (2018). Desarrollo de habilidades para la investigación científica. Método Etnográfico. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Si2tGCGBECc>
- Villarroel, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 141-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101009.pdf>
- Vitale, C. (2015). La Educación a Distancia y las nuevas dinámicas de regionalización de la educación superior en América Latina. En J. Zubieta y C. Rama. (coords.). *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf

- Zavala, V. (2002). (Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (compiladoras) *Escritura y Sociedad Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. Recuperado de <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb88d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1). 67-81 Recuperado de <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59 (1), 63-85. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>

ANEXOS.

Anexo 1.

Cuadro de herramientas para facilitar el registro, producción o sistematización de datos para la etnografía digital

Técnicas e instrumentos de investigación	Herramienta	Función para la producción y registro de datos.
Observación	Excel Word Power Point	Para realizar capturas de pantalla (screenshot) de las diversas ventanas que se tienen abiertas, añadir comentarios, realizar formatos de registro con comentarios, clasificarlos utilizando pestañas que se generan en el mismo archivo, etcétera.
	Camtasia Studio, Monosnap, Powersoft y Icecream Screen Recorder del sistema operativo Windows.	Grabar la pantalla del ordenador, ya con o sin nuestra imagen como espectador, no requiere la descarga de archivos ejecutables o suscripción. Con estos programas es posible editar y descargar de manera básica y en diferentes formatos cualquier video.
	Quicktime Player, Apowersoft, Jing, OBS Studio del 173vernot operative Mac OS.	Graba, descarga audio y video en el formato original o el seleccionado por los usuarios, la capacidad de almacenamiento es mínima para resguardar la información necesaria.
	Apps (aplicaciones móviles), Mobizen, AZ Screen Recorder, DU Recorder como las principales.	Graba y edita lo que sucede en la pantalla de cualquier dispositivo móvil de manera gratuita.

Entrevista	Snapchat, Skype, LINE, Telegram, Messenger y WhatsApp.	Aplicaciones que sirven para llevar a cabo videollamadas de manera sencilla con la opción de comunicarse a través de chat.
	Zoom, Meet, Microsoft Teams	Plataformas digitales para grabar entrevistas con registro de fecha, horario, lugar, código y contexto, con la posibilidad de usar el chat para plantear preguntas en tiempo real. También es posible guardar y enviar toda la conversación a través de correo electrónico.
Diario de Campo	Word, Documentos de Google y bloc de notas (Mac Os).	Redactar observaciones, comentarios y registros de las sesiones.
	Speech Notes, Dictation, Speech Logger y Voice Texting Pro.	Aplicaciones para transcribir audio a texto de manera online y gratuitas desde el ordenador o cualquier dispositivo móvil.
Encuesta o Cuestionarios	Google forms, Typeform, Kahoot, Mentimeter, Jotform y Survey Monkey.	Plataformas para crear encuestas y formularios con diversidad de preguntas que arrojan la obtención de análisis estadístico básico de manera instantánea.

Fuente: Elaboración propia, con base a la información presentada por Bárcenas y Preza (2019).

Anexo 2.
Formato de registro de observación

Fecha y hora: Numero de sesión: Plataforma:	Día:
Contexto general:	
Registro/Descripción de lo observado	Observaciones, comentarios, notas, reflexiones y preguntas que me surgen

Anexo 3. Guion de entrevista

“Entrevista para las y los estudiantes de la licenciatura en Sociología de la Educación de sexto semestre”

Fecha:

Lugar:

Plataforma o herramienta: videoconferencia a través de la plataforma Zoom

Duración de la entrevista:

Objetivo: Explicar, con un grupo de estudiantes que cursan la asignatura “Técnicas de Investigación”, en el 6to semestre de la Licenciatura en Sociología de la Educación, las prácticas de lectura, escritura y oralidad que han realizado antes y después de ingresar a la educación superior desde el punto de vista de la comprensión crítica y del acompañamiento recibido por parte del personal académico.

Primera Parte: Contextualización

1. Presentación del investigador y del proyecto de investigación

¿Qué le vas a decir para presentar tu proyecto de investigación?

2. Encuadre:

- **Forma de llevar a cabo la entrevista.** No será bajo la dinámica pregunta - respuesta o elecciones forzadas. Sino con actitud y apertura plena, a una conversación para complementar la investigación.

- **Confidencialidad de los datos.** Los usos de datos serán anónimos y con fines de investigación educativa.

- **Autorización.** Para grabar videoconferencia.

-**Duración de la entrevista.** Aproximadamente una hora o hasta que la secuencia de temas sugeridos y situación de la o el entrevistado se agote.

-**Acciones.** Escuchar con atención y tener contacto visual con la o el entrevistado, sin dejar de lado tomar notas de lo que nos llame la atención.

Segunda parte: Aplicación

Temas	Consignas o Eje de preguntas (si la o el entrevistado no abordan espontáneamente el tema)	¿Qué quiero saber en relación con este tema?
<p>Información sociodemográfica</p>	<p>Inicio:</p> <p>-Háblame de ti, (pláticame de ti)-</p> <p>Lo que para ti pueda ser importante para empezar a conocernos</p> <p>Subtemas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Formación y experiencia en la educación en general . Formación y experiencia en UPN y en esta Licenciatura <p>(¿cómo llegó a esta Licenciatura, etcétera)</p>	<p>Tener un primer acercamiento a la persona entrevistada.</p> <p>Identificar aspectos que puedan ser relevantes para esa persona, en relación con su trayectoria escolar.</p> <p>Se espera escuchar cómo fue que llegó a estudiar o elegir la UPN.</p>

<p>Trayectoria escolar previa (desde la primaria en adelante o desde algún nivel que tú decidas)</p>	<p>Platícame de tu vida escolar, cómo fue tu paso por la escuela, tu experiencia escolar</p> <p>Subtemas: Régimen: privado o público</p> <p>. Recorrido escolar, escuelas o Instituciones donde se ha desarrollado académicamente.</p> <p>La percepción de sí mismo como estudiante</p> <p>. ¿Qué tipo de estudiante te considerabas (medianamente regular, regular, etc.)?</p>	<p>Escuchar la experiencia escolar o la trayectoria escolar me puede servir para conocer sus hábitos de estudio, sus gustos, sus preferencias, lo que no les gustaba incluso te pueden servir para conocer algún episodio o lo que sucedió con algún maestro o maestra que le dejó huellas en relación con la lectura y la escritura, ya sea a favor o no.</p> <p>Se espera obtener información con respecto a la práctica de lectura y escritura que han llevado en su trayectoria escolar.</p>
<p>Trayectoria en la licenciatura</p>	<p>Platícame, de la Licenciatura</p> <p>Subtemas</p> <p>a. Expectativas</p> <p>b. Vida y dinámica universitaria ¿Cómo imaginabas que sería estudiar en la Universidad? ¿cómo imaginabas que serían las materias?</p> <p>c. Cambio de nivel educativo</p>	<p>Queremos identificar qué fue lo que la o lo incitó a estudiar la licenciatura, acercamientos previos, expectativas sobre la universidad, si la UPN estaba dentro de sus primeras o últimas opciones, etcétera.</p> <p>Relación entre lo que se imaginaba y lo que realmente ocurrió</p>

	<p>¿Cómo fue el cambio de la educación media superior a la superior?</p> <p>d. La experiencia actual</p> <p>Plátame de aquella persona que entro a la universidad y de aquella que es hoy</p>	
La Alfabetización Académica (Lectura)	Plátame de tu experiencia con la lectura en la licenciatura	<p>Reunir la información necesaria sobre las dificultades que se presentan.</p> <p>Cómo resuelve el estudiante las dificultades que se le presentan en los textos académicos.</p>
Escritura	Plátame de tu experiencia con la escritura en la licenciatura	<p>Cuáles son las dificultades que se le presentan</p> <p>Cómo resuelve las dificultades que se le presentan en la lectura de los textos académico</p>
Oralidad	Plátame de tus presentaciones orales en la licenciatura	<p>Cuáles son las dificultades que se le presentan.</p> <p>Cómo resuelve las dificultades que se le presentan en la lectura de los textos académico</p>
Prácticas de lectura y escritura en el nivel universitario	<p>Plátame de alguna asignatura que para ti ha sido importante en tu formación profesional</p> <p>Subtemas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Relación con la materia misma Con la o el docente. Con las y los compañeros Con el conocimiento o contenidos de esa materia 	<p>Aquí encontraremos la relación de estudio, sobre los significados, hábitos, y prácticas que el estudiantado le da a la lectura y escritura.</p> <p>Identificaremos diversas situaciones que el estudiantado, ha tenido que afrontar en su desarrollo de habilidades carencias, dificultades o facilidades.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> e. Con los trabajos orales, escritos que se realizaron en aquella asignatura f. Con las lecturas g. ¿Cómo se trabajaba en otras asignaturas? h. Dificultades que pudieron aparecer en la asignatura y cómo se resolvieron. i. Compañeros/as con problemas de lectura y/o escritura u oralidad: ¿qué pasaba con ellos?, ¿cómo se los atendía, etcétera? 	<p>Cambios en los hábitos de lectura y escritura desde que ingresaste a la universidad. (¿qué cambió, qué no cambió, por qué cambió, cambió para mejor o para peor, etcétera)</p> <p>Nota: No sólo nos interesa saber si ha habido cambios, sino que nos cuenten qué cosas cambiaron y cómo ellos se sienten con esos cambios.</p>
	<p>Cierre:</p> <p>Aquí se pregunta si quieren agregar algo más que nos quieran platicar. Para que posteriormente agradecerle y poder realizarle la Invitación a seguir participando en la investigación o un segundo encuentro.</p>	

Anexo 4.
Guía Grupo focal

Curso: Técnicas de investigación

Objetivo: Indagar en torno de la experiencia sobre lectura, escritura y oralidad en el nivel universitario con un grupo de estudiantes que se encuentran en el 6° semestre de la carrera.

Garantizar el anonimato de las personas que participan y que tampoco se utilizarán nombres de otras personas o institucionales, que pudieran surgir durante esta entrevista grupal.

Uso de la información: La información que surja de esta entrevista sólo se utilizará con fines de investigación: escribir mi tesis, algún artículo o ponencia.

PEDIR PERMISO PARA GRABAR LA SESIÓN (que lo manifiesten en el chat del grupo).

Inicio:

1. Para comenzar la entrevista les pido que por favor se presenten (la presentación debe incluir edad y turno donde cursaron la carrera. Si no lo mencionan, pedirles que por favor lo agreguen a la presentación).
2. Desde el punto de vista académico, ¿cómo eran ustedes antes de entrar a la licenciatura?
(si mencionan otros aspectos, por ejemplo, personales, pedirles que por favor incluyan o agreguen alguna reflexión sobre el aspecto académico.
3. Con respecto, a una visión, una mirada distinta que les ha dado la licenciatura ¿pueden mencionar algún ejemplo, de esta nueva visión o nueva perspectiva que les ha dado la licenciatura?
4. ¿Qué tipo de textos han escrito y escriben en la Licenciatura?
5. Ahora les voy a pedir que piensen en alguna una dificultad que tuvieron para escribir los textos y artículos de la carrera y platiquen cómo la afrontaron o cómo resolvieron esa dificultad
6. ¿Qué les hubieran ayudado a ustedes durante la licenciatura para mejorar en la lectura y la escritura de textos, artículos, trabajos para las asignaturas?

Para finalizar:

- a. Pedirles que expresen qué les pareció esta actividad
- b. Agradecer la participación

