

**SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN (DE)

**LAS PRÁCTICAS DE TUTORÍA PARA EL DESARROLLO DE LA
LITERACIDAD ACADÉMICA EN LA UPN, AJUSCO: LAS VOCES
DE *ENTRE PARES***

**TESIS QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA:

LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

Ciudad de México, junio 2023

Para mis instantes de cielo en la Tierra:

Amorzote, Cachetes, Papachito;

y para las estrellas que saben reír:

Pelacho, Coco, Payino.

Agradecimientos

Soy inmensamente afortunada por cada persona que ha estado para mí durante este trayecto formativo. Su escucha, palabras, tiempo significaron una motivación invaluable para iniciar, continuar y atravesar la meta.

Gracias, profesor José Antonio Serrano Castañeda —gurú—. Hace diez años aceptó trabajar con el proyecto que presenté para la maestría. Desde ese momento, no lo quise soltar porque lo admiro y lo aprecio como profesional y ser humano. Me inspira a mirar hacia el frente y a aventurarme a lo nuevo. Abrazo con el corazón las experiencias vividas y las que nos esperan. ¡Lo quiero mucho!

Gracias, profesor Juan Mario Ramos Morales. Su claridad mental y corazón son la combinación perfecta de una persona a la que se quiere tener siempre de cerca para aprenderle y compartir. No me pienso apartar. Gracias por tampoco soltarme e invitarme a más.

Gracias, Gregorio. Aunque siento que ha sido poco el tiempo que hemos tenido la oportunidad de coincidir, te considero cercano. Cada asesoría, mensaje, conferencia y escrito que has creado me han permitido conocerte. Me inspiran tu sencillez, franqueza y naturalidad con las que compartes asuntos que pudieran parecer difíciles. Gracias por darme un espacio para aprenderte. Deseo que sea el inicio de innumerables proyectos a futuro.

A los lectores de esta tesis —profesor Ballesteros, profesora Alicia—: su mirada, comentarios, acompañamiento fortalecieron el trabajo. ¡Gracias!

Gracias, Noemí por tu brillo en todo sentido. Valoro el tiempo que te das para escucharme y para abrirte a construir propuestas en conjunto.

Gracias, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, por abrirme la puerta para laborar desde 2017. En cada espacio he sentido desenvolverme plenamente en lo profesional. Espero tener la oportunidad de seguir aportando en tan noble institución.

Equipo de *Entre Pares* (Generaciones 1-11 de estudiantes, tutores, docentes): Entrevistados que me brindaron su tiempo (Francisco, Noemí, Diana, Claudia, Angélica, Jocelyn, Rosa María, Patricia, Santiago, Daniel, Estefani, Arizbeth, Ishtar, Madai, Ulises): admiro su apertura, disposición y compromiso. Gracias por permitirme acompañarlos en el recorrido; por los aprendizajes en conjunto y por el interés genuino de apoyar a otros. ¡Muchos éxitos en todos los proyectos que siguen!

Equipo de *Prácticas Profesionales y Clínicas Interdisciplinarias* (Zenith, Isa, Noemí, Gustavo, Valeria, Diana, Gaby's, Angie, Joce, Karen, Leo, Mariana, Stephany, Madai): me siento orgullosa de lo que hemos construido. No solo en lo académico o profesional, sino en lo personal. He conocido a personas invaluable que me han tendido su mano y que dan sin esperar. Amistades nuevas han surgido. ¡Gracias por los aprendizajes en conjunto! Por las veces que dialogamos, nos confrontamos y atravesamos caminos aun con la incertidumbre de

si llegaríamos o no a lo propuesto. Gracias por su tiempo, entrega, pasión en lo que hacen. ¡A seguir brillando!

Admirados profesores: gracias por todas sus enseñanzas a lo largo de mi trayectoria escolar. El empeño que ponen en cada clase, pese a todas las circunstancias, son un ejemplo y sugerencia para lo que hago.

Queridos estudiantes: soy yo la que ha aprendido más de ustedes. Gracias por su confianza, disposición y hambre de comerse al mundo.

Gracias, amigos, amigas, hermanas que me acompañan porque son mi otra familia. Vero: gracias por situarme con tu cariño y ver nacer de poco a poco este proyecto. Elvia: gracias por tu bella cercanía a pesar de la distancia. Marysol: por tu garra y alma en lo que haces. Sandy, Are: por continuar con su presencia en mi andar. Confi's (Sonia, Angie, Esbeidy, Evita, Elenita, Maribel, Janet, Charis, Tere, Andy): por contar siempre con ustedes sin importar la situación. Montse, Ale, Fel, María, Sugeyl, Isa, Edith, Miguel Ángel: por su cálida escucha y generoso corazón. Miguel, Mel, José Luis, Gabriel, Alfonso: ¡Gracias por compartir esta etapa!

Familia: son mi red principal de apoyo. Sin ustedes, poco lograría. Coco sigues presente. Bro, Sofi, Iker, Tía Rosy, Ale, Pera, Cristi... suegros, primos, sobrinos: ¡Los adoro!; Tíos-padrinos (Norma, Panchito): gracias por estar al tanto de mi salud y de ayudarme a priorizar.

Mamá, papá: no alcanzan las palabras para agradecer todo lo que han hecho por mí y lo que me siguen regalando. Cada sueño alcanzado es una forma más de decirles lo dichosa que soy y lo mucho que los amo. Gracias por proporcionarme los cimientos de la mejor calidad para mi vida.

Diego Elián: te amo. Tu mirada me resuelve cualquier duda o vacilación que atraviese. No había conocido amor tan más genuino y transparente hasta que me topé con tu existencia. Gracias por tu esfuerzo de cada momento que te dije "mamá está trabajando" y por la comprensión que desde el primer instante te ha caracterizado. Es un honor acompañarte en tu vuelo.

Guillermo: recorrer el maratón a tu lado es una de las mejores decisiones que he tomado. Eres el amor de mi vida. Gracias por tu perspicaz punto de vista en cada situación que me llega a abrumar. Por ayudarme a deshacer los nudos que me desesperan. Por sostenerme y darme «el empujón» que necesito cuando quiero claudicar. Amo la familia y el hogar que hemos conformado. Tú tienes la culpa de todo. ¡Vamos por másssss! (#21 915, al menos).

Gracias, Dios, por todo lo anterior y por todo lo que está más allá de mi visión.

Índice

Introducción	8
Capítulo I. Escuchar para Transformar el Propio Pensamiento:	12
Interés por el Objeto de Estudio	
1.1 Escucharme	13
1.1.1 Escribir, una Manera de Leer la Vida	14
1.1.2 El Apoyo a Otros Durante mi Trayectoria Escolar	20
1.1.3 Mis Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad en la Universidad	22
1.1.4 La Docencia y mi Llegada a la UPN	24
1.2 Escuchar lo que Dicen Otros: el Estado de la Cuestión	27
1.2.1 Tutoría Entre Pares	27
1.2.1.1 Términos existentes y conceptos	27
1.2.1.2 Acerca de los orígenes	28
1.2.1.3 Formas tutelares y otros términos ligados	29
1.2.1.4 Necesidades que satisface y aprendizajes que promueve	31
1.2.1.5 Características e interacción entre los participantes	33
1.2.1.6 Aproximaciones prácticas	34
1.2.1.7 Tutoría entre pares en el ámbito universitario	39
1.2.1.8 Tutoría par en la escritura	42
1.2.1.9 Tutoría par en el aprendizaje a distancia	43
1.2.2 ¿Desventajas?	44
1.2.3 Tareas Escolares	45
1.2.4 Sobre Alfabetización y Literacidad Académica	47
1.2.4.1 Contextualización	48
1.2.4.2 La Literacidad Académica y la Práctica de los Docentes	49
1.2.4.3 La Literacidad Académica en Ambientes Digitales	53
1.2.4.4 La Literacidad Académica en la Universidad	56
1.3 Objetivos	58

Capítulo II. Reconocer el Horizonte para Posicionarse: Perspectiva Teórico-Methodológica	60
2.1 El Reconocimiento de los Senderos	61
2.1.1 Tesis Iniciales sobre Literacidad Académica	62
2.1.2 Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)	63
2.1.3 Comprensión	68
2.1.4 Práctica	70
2.1.5 Experiencia	71
2.2 Los Artefactos para la Andanza	73
2.2.1 Indagación Cualitativa	74
2.2.2 Interaccionismo Simbólico	78
2.2.3 Investigación Narrativa	81
2.2.4 Entrevistas Narrativas y Otras Técnicas de Apoyo a la Indagación	85
2.2.4.1 Entrevistas Narrativas	85
2.2.4.2 Documentos Personales	88
2.2.4.3 Trayectorias	88
2.2.4.4 Diarios de Campo	89
2.2.4.5 Cuestionarios	90
2.2.4.6 Sesiones Virtuales y Grupos de WhatsApp	91
2.2.4.7 Sobre los Entrevistados	93
2.2.4.8 Instrumentos y <i>corpus</i> de datos empleados	98
Capítulo III. Ser Tutor-Docente en el Nivel Superior	99
3.1 Ser Profesor en la Universidad	102
3.1.1 El Arribo a la Docencia a Nivel Superior	102
3.1.2 Cultura Docente	104
3.1.3 Necesidades y Transformaciones en la Práctica	109
3.1.4 Los Talantes Didácticos	112
3.2 La Experiencia en <i>Entre Pares</i>	118
3.2.1 Ser Estudiante del Diplomado	118
3.3 Tutoría y Acompañamiento Docente	121
Capítulo IV. Ser Tutor Par de Estudiantes del Nivel Superior	130
4.1 La Cultura Universitaria	132

4.1.1 El Oficio de Ser Estudiante	132
4.1.2 Terminología Especializada	137
4.1.3 Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)	140
4.1.3.1 Primeros Encuentros	140
4.1.3.2 LEO en la Universidad	146
4.2 La Experiencia en <i>Entre Pares</i>	151
4.2.1 Acercamiento y Arribo	151
4.3 Tutoría y Acompañamiento Par	154
4.3.1 Avatares, experiencias y proyecciones	157
Capítulo V. Ser Estudiante de Nuevo Ingreso al Nivel Superior	162
5.1 La Cultura Universitaria	164
5.1.1 El Oficio de Ser Universitario	165
5.1.2 Terminología Especializada	172
5.1.3 Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)	174
5.1.3.1 Primeros encuentros	174
5.1.3.2 LEO en la universidad	179
5.2 La Experiencia en <i>Entre Pares</i>	189
5.2.1 Sentidos de Contar con un Tutor Par	189
5.2.2 Estrategias de los Tutores Pares	192
5.2.3 Avatares, Experiencias y Aprendizajes como Tutorados	194
Capítulo VI. Entrar en la Conversación: Discutir con Base en los Hallazgos	197
6.1 ¿Y Qué ha Sucedido?	198
6.2 ¿Qué Encuentro y Cómo me Posiciono?	201
6.2.1 Sobre la Educación Superior	201
6.2.2 Sobre la Tutoría para la Literacidad Académica	204
6.2.2.1 ¿Qué ha Sucedido al Interior de esa Relación Tutor-Tutorado?	205
6.2.3 Puntos de Oportunidad en Entre Pares	211
6.3 ¿Qué me Gustaría que Aconteciera?	213
6.4 ¿Qué me Llevo?	217
Propuesta de Contribución Social	222
Referencias	251

Introducción

No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea *praxis*. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*.

Pronunciar mi existencia en el mundo implica un diálogo conmigo misma, con los de mi alrededor y con los Otros; aquellos con los que, aunque distantes temporal o geográficamente, es posible conversar gracias a la palabra escrita. Así, entiendo a la palabra como una acción continua en la que la humanidad se encuentra, es un cauce para transformar al mundo. Es verdad, existen muchos lugares para hablar —una cafetería, el transporte público, una librería o un mercado—. No obstante, creo, como Paulo Freire que, para que un *diálogo* se desenvuelva, se requiere un pensamiento cauteloso (mirar la realidad como un proceso, siempre está en movimiento), humilde (hay muchas cosas que desconozco, pero en las que puedo acercarme para indagar y participar), horizontal (con relaciones en donde la colaboración, la confianza son la guía) y esperanzador (porque se busca resolver problemáticas que a todos nos involucran). ¿Qué mejor lugar que la educación formal, y en particular la educación superior —donde se enfatiza en la práctica y en el contenido (historia, conceptos, métodos) de una disciplina— para constituirse dialécticamente?

La educación superior apoya a un pensamiento transformador, desde la propia disciplina. Busca formar a seres humanos, ciudadanos y profesionistas que generen planteamientos y rutas de acción de diversa índole —educación, medio ambiente, seguridad, trabajo interdisciplinar, etcétera—. En ese proceso es fundamental el expresarse de manera oral, escrita y multimodal (texto, imagen palabra) de manera adecuada —fluida, coherente, informada, eficaz—.

Leer, escribir y hablar para comunicar las ideas de acuerdo con el contexto, situación, propósito e interlocutor significa ser y asumirse parte de una cultura; participar a través de las interacciones con los otros en situaciones diversas. Exhorta a la concientización del proceso seguido a lo largo del tiempo para comprender-se, para acompañar a los otros y entrar en conversación. La educación formal tiene responsabilidad.

Una de las dificultades que recientemente se ha señalado, con énfasis en el nivel superior, se relaciona a la falta de estrategias, nociones o procedimientos en los estudiantes para participar en las prácticas discursivas de las disciplinas —a partir de reflexiones, creencias, posicionamientos— y en los docentes para acompañarlos en ese proceso (Carlino, 2012); o como otros prefieren nombrarlo: literacidad académica (Hernández, 2014). En la presente indagación, me apego al último término por los motivos que más adelante detallaré.

En educación superior —tanto dentro como fuera de México— se han implementado centros, programas, proyectos, conferencias o congresos que responden a este problema. En particular, en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco inició en 2017 el programa *Entre Pares*. Es un programa fundamentado en el altruismo: los alumnos por egresar de la licenciatura (tutores-acompañantes) comparten sus habilidades académicas con los alumnos de recién ingreso a educación superior. En el programa, conjuntamente, participan tutores-docentes que son profesores que dan retroalimentaciones y observaciones en el proceso de tutoría a los alumnos.

El programa se planteó inicialmente en dos fases. En la primera, se capacita a los futuros tutores-acompañantes mediante un Diplomado —*Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior*— para formarlos como tutores con énfasis en la lectura, escritura y oralidad académica. En la segunda fase, los egresados del programa acompañan a los alumnos de recién ingreso o del propio diplomado. En ambos periodos, el programa prevé acciones diferenciadas de acompañamiento.

De esta manera, los estudiantes se vuelven los protagonistas de su propio proceso académico en un ambiente de cooperación, diálogo, intercambio, democracia junto con el acompañamiento de tutores pares y profesores. Varias son las preguntas que en mi andar dentro de la experiencia —como secretaria técnica del programa— me han surgido: ¿Cómo se entiende en el programa la literacidad académica?, ¿cómo contribuye el programa *Entre Pares* a las prácticas de literacidad académica y cuáles son las estrategias tanto de tutores, estudiantes y profesores?, ¿qué posicionamientos e inquietudes experimentan los tutores y

tutorados durante el trabajo?, ¿de qué forma los estudiantes de recién ingreso transforman sus prácticas de acercamiento a las tareas escolares con relación a la literacidad académica?, ¿cómo influye la tutoría par en las prácticas de literacidad? Las preguntas anteriores son algunos de los temas que abordaré en el presente documento. He intentado reconocer el propio proceso de la construcción del escrito. En consecuencia, expongo lo elaborado con la siguiente estructura.

Mucho dentro de la cultura académica es escucharse, ¿qué tengo que decir sobre el tema con base en mi propio andar?, ¿qué han dicho otros sobre lo que observo con curiosidad? En el primer capítulo, *Escuchar para Transformar el Propio Pensamiento: Interés por el Objeto de Estudio*, presento diversos momentos de mi trayectoria formativa donde la lectura, escritura y oralidad juegan un papel crucial. Reconozco al acompañamiento como una estrategia presente en la escolaridad. Miro con detenimiento lo que presencio, cuestiono e indago sobre lo que otros dicen con respecto a: la tutoría entre pares, las tareas escolares; la alfabetización y literacidad académica.

A la par que uno se escucha a sí mismo y escucha a otros, me parece que se visibiliza un panorama más amplio para optar por un camino. Así, en el capítulo dos, *Reconocer el Horizonte para Posicionarse: Perspectiva Teórico-Methodológica*, muestro los conceptos que están presentes en el interés por el objeto de estudio: tesis pasadas sobre la literacidad académica, los nuevos estudios de literacidad (NEL), comprensión, práctica y experiencia. Y enuncio lo que llamo artefactos para el caminar en la indagación, los posicionamientos metodológicos. Me sitúo en una indagación cualitativa desde el interaccionismo simbólico con el apoyo de la investigación narrativa.

En el capítulo tres, *Ser Tutor-Docente en el Nivel Superior*, muestro las voces de los tutores docentes de *Entre Pares*. Narro su arribo a la docencia, la cultura construida, las necesidades y transformaciones que han detectado en su práctica y los talentos didácticos por los que han optado. Además, integro su experiencia en el programa y su acompañamiento a los tutores.

En el capítulo cuatro, *Ser Tutor Par de Estudiantes del Nivel Superior* cuento cómo los estudiantes que se insertan al programa como tutores-acompañantes han significado lo que es la cultura universitaria respecto a ser estudiante, el empleo de

terminología especializada, sus prácticas de lectura, escritura y oralidad. Cierro con su experiencia en *Entre Pares* en ambas fases (diplomado y acompañamiento).

En el quinto capítulo, expongo las experiencias de *Ser Estudiante de Nuevo Ingreso al Nivel Superior*. Presento las voces de los estudiantes al ingresar a la universidad. Muestro lo que para ellos significa ser estudiante, el uso de la terminología especializada; leer, escribir y hablar. Cada entrevistado se ha beneficiado del acompañamiento de un tutor egresado del Diplomado *Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES)*.

Finalmente, en el último capítulo *Entrar en la Conversación: Discutir con Base en los Hallazgos*, comparto cavilaciones de lo que sucedió en el proceso de construcción del documento, lo que observo, mis posicionamientos, lo que me gustaría que aconteciera y lo que me llevo.

Capítulo I

Escuchar para Transformar el Propio Pensamiento: Interés por el Objeto de Estudio

1.1 Escucharme

1.1.1 Escribir, una Manera de Leer la Vida

1.1.2 El Apoyo a Otros Durante mi
Trayectoria Escolar

1.1.3 Mis Prácticas de Lectura, Escritura y
Oralidad en la Universidad

1.1.4 La Docencia y mi Llegada a la UPN

1.2 Escuchar lo que Dicen Otros: El Estado de la Cuestión

1.2.1 Tutoría Entre Pares

1.2.2 ¿Desventajas?

1.2.3 Tareas Escolares

1.2.4 Sobre Alfabetización y Literacidad
Académica

1.3 Objetivos

Capítulo I

Escuchar para Transformar el Propio Pensamiento: Interés por el Objeto de Estudio

No habrá ser humano completo, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce expresando lo que lleva dentro, y esa expresión se cumple sólo por medio del lenguaje. P. Salinas, *La responsabilidad del escritor*.

Todo cambio inicia por uno mismo, ha sido una de las frases que he abrazado en mi día a día. Cuando elegí mi camino profesional ligado a la educación fue porque mi convicción era que, a través de ella, las grandes transformaciones sociales podían lograrse. He desviado algunos grados este ángulo en mi mirada. Por supuesto que la educación sigue siendo el centro, mas es a través de las personas —iniciando por mí— y lo que se dialoga en conjunto como se logra. ¿Cómo espero, por ejemplo, vivir en una sociedad empática, responsable, comprometida, si yo no lo soy? Es un proceso que requiere de una continua concientización para la modificación de acciones; un acto de apropiación de las decisiones que tomamos en cualquier ámbito de nuestra vida gracias a la narración (Delory-Momberger, 2009).

1.1 Escucharme

Narrar la propia historia es una manera de estar en el mundo y de reflexionar sobre aquello que despierta la duda, la perplejidad, el asombro o el desconcierto (Dewey, 2007); estados que nos llevan a nuevos posicionamientos o sentidos de las cosas, «la experiencia vivida es la respiración del significado» (Van Manen, 2003, p.56). Mi interés por el objeto de estudio proviene de la experiencia —como estudiante y docente— a las que me he aventurado: idear prácticas novedosas e intervenir en el aula. En el camino he fomentado la curiosidad crítica, reflexión, autonomía, participación. He animado el cuestionamiento de nuestra realidad para modificarla. He descubierto que la escritura, la lectura y la oralidad —principalmente ahora que mi labor se centra en el nivel de educación superior— son imprescindibles para lograr una exploración, autoconciencia, organización, comprensión, reflexión,

reconstrucción, co-creación; no solo dentro de las disciplinas de formación sino en la participación como ciudadanos y como seres humanos (Hernández, 2016).

Así pues, en el presente capítulo, presento mi trayectoria y la forma en que la lectura, oralidad, pero sobre todo la escritura y el acompañamiento me han constituido. Desde mi infancia he considerado a la escritura parte mí. A través de la palabra he plasmado los caminos tomados durante la gran oportunidad y privilegio de vivir.

1.1.1 Escribir, una Manera de Leer la Vida

A lo largo de mis ya ¡tres primeras décadas de vida! he dejado plasmados algunos instantes de mi existencia. Cuadernos, hojas sueltas, o incluso diversos medios como servilletas, arena, paredes, cemento...; han sido testigos de las reflexiones por las que he transitado para reconocermé, reencontrarme y reconstruirmé en mi andar. Ahora reconozco que la escritura siempre ha sido parte esencial en mi proceso académico, y, sobre todo, personal.

Dentro de mi familia, ocupo el tercer lugar entre mis hermanos, ambos varones. Cuando nací, Ray —mi hermano mayor— cumplía dieciséis años y Luis, doce. Esta diferencia de edades ocasionó que creciera *casi* como hija única porque a los seis Ray me convertía por primera vez en tía de un niño con el que compartí la etapa de mi infancia a través de juegos, canciones, concursos, y... ¡celos!

¿Cómo era posible que todo mundo, bueno, todo *mi* mundo prestara su atención a un niño que acaba de llegar a la familia? Alrededor de mis seis o siete años escribía por vez primera en la parte trasera de uno de mis cuadernos de primaria, los sentimientos que, a nadie le dije, experimentaba en esos días. Mi mamá repetía y repetía a todos, lo hermoso que era El Güero (forma en la que hasta la fecha nos referimos a Erik, mi sobrino) y los cachetes tan gorditos y chapeados que tenía. Le pregunté a ella sobre el motivo de que Erik fuera de esa manera. Su respuesta hizo referencia a la leche que tomaba. Por tanto, en mi cuaderno anoté algo como: «a partir de hoy, tomaré mucha leche para estar muy bonita y cachetona». Y lo hice. El desenlace fue que sólo cachetona resulté. Una noche me enfermé tan fuerte del estómago que decidí no volverlo a hacer. Esa fue

la primera vez (al menos en mi memoria) que la escritura traspasó mi vida escolar. ¿Cómo aprendí a leer y a escribir?

Fue en preescolar y primer grado de primaria que inicié a trazar símbolos y letras. Tengo presente que con la maestra Teresita, del Jardín de Niños Yoloxochitl, aprendí a sostener el lápiz y a colorear «sin salirme de la rayita y en una misma dirección» como ella lo pedía. Logré escribir mi nombre y reconocirme en él casi siempre con letras trazadas en color azul cielo; identificar el nombre de algunos de mis compañeros y, por supuesto, leer algunas de las cosas que me gustaban. Por ejemplo, sabía con certeza dónde decía *Frutsi, Pau-Pau, Chaparrita o Sugus*. El ánimo de la maestra, mi gusto por la escuela y la alegría de compartir con mis amigos las actividades que ella preparaba, me hicieron sentir ¡que ya sabía leer y escribir!

Con esa convicción inicié la primaria. El primer día, tuve la impresión de que la maestra que me había tocado era todo lo contrario a quien era la maestra Teresita. Con el tiempo vi que no estaba equivocada. La maestra Gloria, gritaba, jalaba las patillas del cabello, era muy estricta y no cantaba o jugaba con nosotros. El primer trabajo que nos pidió fue hacer varias planas de bolas, palos y rayas en todas direcciones. ¿Qué sentido tenía? Ella podía salir del salón y todos seguíamos haciendo el trabajo por el temor a que regresara y gritara si no estábamos haciendo las planas. Mucho tiempo fui de la fila de los niños «burros» porque no lograba terminar en el tiempo requerido los trabajos. Según yo, por hacer las cosas lo mejor que podía y sin manchas, no era suficiente.

Posterior a las rayitas y palitos, escribir significó trazar sílabas como *ma, me, mi, mo, mu*; copiar los enunciados que estaban en el pizarrón o lo que se encontraba en los libros hasta llegar a la lectura y escritura de manera convencional. Además, poco a poco desarrollé las habilidades necesarias para terminar las planas a tiempo y sin tantos «manchones». Habilidades como «hacerlo de escalerita» permitieron que la maestra decidiera darme el primer lugar en aprovechamiento, pese a que fui de la fila de los «burros» y que «no trabajaban» durante gran parte del ciclo escolar.

Cuando desarrollé la lectura y la escritura de manera convencional, una de las cosas que más me agradaba que la maestra Gloria nos pidiera hacer, era

inventar un cuento. La mejor estrategia que encontré para ser la creadora de las historias que mi imaginación dictaba fue iniciar a escribir al ver una imagen. La imagen me ayudaba a pensar en cuestiones como: ¿Qué habrá pasado aquí para que se refleje lo que veo? ¿Quién es cada uno de los personajes? ¿A qué problemas se enfrentaron? ¿Cómo lo solucionaron? Sin saberlo, ponía en juego una estrategia para escribir. Estructuraba mis ideas y pensamientos previamente, lo que facilitaba el trabajo.

Mientras tanto, en casa mis papás y tíos solían regalarme cuadernos y libros para colorear. Me encantaba escribir arriba de mis trabajos 'Maestra: Lorena' y, enseguida, iluminarlo y yo misma calificarlo. De esa manera, plasmaba un sueño en aquellos libros de lo que quería dedicarme en mi vida adulta: la docencia. Sueño que se mantuvo a lo largo del tiempo y que ahora vivo con alegría.

En aquella época, con la llegada de mi sobrino que narré con anterioridad y con las mudanzas de las dinámicas familiares que percibí, significó mucho para mí el hecho de que mi papá me regalara, por motivo de mi cumpleaños, un pequeño cuaderno con los *Rugrats* en la portada y un candado con llave que no permitía abrirlo con facilidad [los *Rugrats* fue una de mis caricaturas favoritas que trataba de las aventuras de cuatro bebés y su prima mayor, famosa en la década de los noventa]. Mi mamá me explicaría que se trataba de un *diario* y que, en él, podía escribir todo lo que me acontecía, lo que pensaba o lo que sentía de cada uno de mis días. Ese fue el comienzo de mirar al lenguaje escrito como una posibilidad de expresión de lo que ocurre en el interior, de lo que acontece en el alma.

Al comienzo, comprendí que un diario significaba justo escribir día con día. Inicé con la descripción de mis actividades en este cuaderno: desde que me levantaba hasta que me dormía. Poco a poco, mi diario se convirtió en un espacio de desahogo y al mismo tiempo, de búsqueda; de autorreflexión; de autoconocimiento. Aquel primer cuaderno, lo terminé, no con ello, las ganas de continuar autoconociéndome por escrito. He tenido la oportunidad de escribir diarios personales en cuadernos con candado, sin candado, en mi computadora personal o inclusive, en el celular... en momentos en que mi interior lo ha pedido: afuera de un hospital tras la operación de mi tía o mi mamá; después de la muerte de un familiar; tras la entrega de mi título profesional o después de haber tenido un

conflicto con alguno de mis estudiantes o padre de familia. Las líneas que siempre están presentes son en ocasiones como el Año Nuevo o el día de mi cumpleaños. Reflexionar sobre dónde estaba; lo que soy, hago y tengo en el momento actual y lo que deseo para el futuro con los posibles caminos a seguir es lo que me permite la escritura en esos momentos. A través de mis diarios, he dialogado conmigo de modo continuo, honesto y, muchas veces, doloroso.

En los siguientes años de la primaria, centré mi atención en la forma de la letra. La podía hacer muy redonda y grande, inclinada, manuscrita (casi nunca me salió) y con la pluma demasiado recargada. Varios compañeros me decían que mi cuaderno parecía que estaba «en sistema Braille», pues las siguientes —al menos— diez hojas, dónde aún no había escritura, se sentía la textura de las letras trazadas en las páginas anteriores.

Sexto grado de primaria impactaría en el significado que le doy a la escritura hasta hoy en día. A la maestra Yolanda, mujer alta, carismática y amable, le gustaba invitarnos a aprovechar el tiempo de la mejor manera, no sólo en su clase sino fuera de la escuela. Ella nos habló de las agendas y nos motivó a usar una durante vacaciones. Desde entonces, sistematizo las actividades del día a día. En mis agendas anoto de todo: lo que hice, la emoción que me ocasionó algo, lo que pensé, lo que deseé en ese momento o lo que me propuse. Pego los boletos de los eventos a los que asisto, las recetas médicas, las respuestas ante alguna convocatoria a la que me inscribo para estudiar, una que otra fotografía u hojas del calendario de días que significan algo especial para mí. Hasta ahora, tengo mi historia de hace 12 años en aquellas libretas que, año con año, dedico un tiempo especial para elegirla, escribir en ella y después recordar. Escribir ha sido dejar huella de mi paso por la vida.

En la época de secundaria, presté mayor atención a la ortografía, aunque desde el nivel educativo anterior me había aprendido de memoria algunas de las reglas: «las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en vocal, *n* o *s*»; «las palabras esdrújulas siempre se acentúan» o «las palabras graves llevan tilde cuando no terminan en *n*, *s* o vocal». En esta etapa, fui a varios concursos de ortografía para representar a la escuela; en uno de ellos, obtuve un segundo lugar a nivel sector.

Las reglas gramaticales me fueron útiles para enviar carta a mis tíos del extranjero, en Estados Unidos. Contarles sobre la familia, la escuela, mis actividades extraescolares como cocina, dibujo y baile, se hicieron parte de mis días. Con los medios electrónicos, que en la actualidad nos llevan a comunicarnos de forma rápida y directa, añoro el ritual de llevar a la oficina de correo lo escrito, pegar en el sobre el timbre postal, anotar el remitente y destinatario, colocar la carta en el buzón de 'internacionales' y esperar alrededor de un mes para leer la respuesta. ¡Era realmente emocionante!

Alrededor de los quince años, leer y escribir poemas significó sublimar un sentimiento de quien fuera mi amor platónico. El verlo, escucharlo y convivir con él, ocasionó que palabras de Manuel Acuña, Sor Juana Inés de la Cruz, Pablo Neruda, Federico García Lorca o Gustavo Adolfo Bécquer cimbraran mis emociones. Me aprendí algunos poemas que aún permanecen en mi memoria, como *Nocturno a Rosario*: «pues bien, yo necesito decirte que te adoro, decirte que te quiero, con todo el corazón... que es mucho lo sufro, que es mucho lo que lloro...»; *Detente sombra* «Detente sombra de mi bien esquivo, imagen del hechizo que más quiero, bella ilusión por quien alegre muero, dulce ficción por quien penosa vivo...»; o «Esta tarde mi bien cuando te hablaba, cuando en tu rostro y tus acciones vía, que con el alma no te persuadía, que el corazón me vieses deseaba...». Con el tiempo, descubrí a otros poetas como Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Vinícius de Moraes, Jorge Amado, Wislawa Szymborska, Mario Benedetti, Salvador Elizondo... Me he animado a escribir algunos textos que llamo "opemas" (porque no cumplen desde mi punto de vista, con las características de un verdadero *poema*). En aquella época, me estrené como autora de canciones románticas, cuyas letras quedaron en hojas ahora perdidas. Desde entonces, la poesía es uno de los géneros literarios que más disfruto.

Tuve la fortuna de estudiar el nivel de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria número 8 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ensayos, reflexiones, cartas, trabajos finales..., fueron las causas para continuar con el aprendizaje de la escritura. Había momentos en que el trabajo era en equipo. Sufríamos realmente escribir un solo párrafo con las ideas propias: ¡no era nada sencillo construir algo nuestro y mucho menos en conjunto! Redactar sobre

nuestras indagaciones y conclusiones en torno al *logos* en la antigua cultura griega en la asignatura de Historia de las Culturas Filosóficas, fue toda una odisea. Lo mismo sucedió con trabajos como: escribirle una carta a Alex de la película *La naranja mecánica*, o diseñar un proyecto de trabajo inspirado en el filme de *Cadena de favores*, en la asignatura de Ética.

Al inicio de mi educación superior me llamó mucho la atención aprender sobre *Grafología*. ¿Poder conocer a alguien a través de su escritura? Me cuestioné la posibilidad y me pareció un supuesto interesante. Durante algunos fines de semana, cerca del metro Copilco, conocí sobre las teorías existentes acerca de que una persona escriba pegada al margen derecho o izquierdo, recargue mucho la pluma o haga la letra de una manera determinada. Algunas cuestiones que mencionaron coincidieron conmigo, otras no. Por lo tanto, resignifiqué a la grafología como una herramienta más para acercarse a comprender a una persona, pero no del todo confiable.

Durante mis estudios de licenciatura y posgrado, los proyectos que requirieron de gran atención a la manera en que expresaba mis ideas y argumentos fueron los trabajos recepcionales (incluido el presente). Las dificultades que enfrenté se basaron en aprender a mediar mis tiempos académicos y personales. En estas etapas comprendí que para saber qué escribir no basta con sentarse frente a la computadora o agarrar una pluma y diversos libros sobre un tema en específico. No. Precisa de leer bastante sobre temas variados; escuchar con atención a las personas —y a uno mismo— a la música, a la naturaleza; disfrutar de películas; darse la posibilidad de disfrutar lo que nos apasiona en la vida y acompañado de ello, escribir en todo momento. La escritura es un placer si se aprende a combinar y a equilibrar con el propio andar, no sólo con lo académico. La tesis de maestría, recuerdo haberla disfrutado bastante por estos motivos.

Ya en mi vida profesional, puedo decir que escribir me permitió conectarme con mis estudiantes. En los grados de educación básica en que he dado clase, he compartido con los niños algún escrito de mi autoría: cuentos, poemas o el mismo diario de grupo. Inclusive, escribir en un cuaderno sin ningún otro objetivo más que exteriorizar mis impresiones del trabajo con el grupo, mis reflexiones y mis emociones, ha enriquecido mi práctica educativa. Durante todo un ciclo escolar con

alumnos de primer grado de primaria, creamos una historia: los personajes éramos nosotros mismos dentro de un bosque encantado (el salón de clases) con una rana de nombre Karen (el peluche del salón) y con misiones importantes por realizar (los proyectos que organizábamos como estrategia didáctica). Fue un cuento que titulamos *Las Aventuras del Grupo de 1° "A"* con una extensión de alrededor treinta cuartillas, una cuartilla por semana.

Si pudiera elegir una de las vivencias más hermosas que el escribir me ha dejado, elegiría conocer a la persona con quien comparto y deseo compartir mi vida: Guillermo. Nos conocimos a través de las palabras escritas en madrugadas en las que intercambiábamos mensajes electrónicos a través de Facebook. «Me gusta cómo escribes» o «me encantas por cómo te expresas» fueron algunos de los enunciados que llegaron por parte de él y, que, sin duda, motivaron que continuara haciéndolo. De la misma manera, me sentí cercana a él, a su vida y a sus sentimientos a través de su adecuada gramática, coherencia y estructura al compartir todo lo que éramos y hacíamos día con día. Me enamoré. Y ahora una de las cosas que más me gusta leer son nuestras iniciales juntas en algún lugar de nuestro hogar.

Tuvo y tiene sentido la frase que un día llegó a mis manos: «cuídate de los que saben escribir, pues tienen el poder de enamorarte sin siquiera tocarte». La escritura es una manera de leer la vida, enamorados.

1.1.2 El Apoyo a Otros Durante mi Trayectoria Escolar

Durante mis estudios de preescolar y primaria noté que las profesoras, usualmente, me sentaban junto al niño problemático del salón. Me cuestionaba sobre los motivos. Casi siempre les ayudaba con las tareas y actividades durante la jornada. Fue hasta secundaria que comprendí que se trataba de una estrategia: «tutoría». La profesora María de Lourdes Quevedo Ortega (profesora de Historia y asesora de primer grado) me pidió, a mitad del ciclo escolar, que tutorara a uno de mis compañeros: Edgar. Edgar era un estudiante que siempre me trató con respeto, amabilidad y hasta agradecimiento. En clase, era un alumno que no cumplía con tareas, que no ponía atención, elegía platicar o pararse de su lugar para hacer otras

cosas; tenía algunas dificultades en asignaturas como Matemáticas, Física, Biología, Historia. Solía responder a otros —tanto alumnos como profesores— con agresividad, indiferencia o reto. Sus calificaciones eran bajas y tenía el riesgo de reprobar el grado. Ante ello, un día la profesora Lourdes habló con ambos. Nos preguntó que cómo nos llevábamos y nos invitó a seguir una estrategia: Edgar llevaría un cuaderno en el que registraría todas las tareas que dejaran, las notas de clase, las inquietudes, o si tenía una falta de conducta o felicitación por parte de algún profesor. Por mi parte, día con día, en la última clase, revisaría su cuaderno para verificar si no le faltaba alguna cuestión o que hubiese anotado toda la tarea. Le apoyaría a corregir en algún error o falta de precisión. Mi firma tendría que estar en el cuaderno con la fecha. La asesora, revisaría todas mis firmas. Si alguna le hiciera falta, significaría que su trabajo estaba incompleto. Las posibilidades de que reprobara el año eran mayores. Edgar y yo aceptamos.

Con la estrategia, sentía que ayudaba a alguien, eso me agradaba. Pensaba que por algo me habían elegido a mí, debía hacer con mayor esmero lo que me pedían revisar a Edgar. Al inicio, me acerqué a solicitarle su cuaderno con timidez. No tenía la certeza de cómo lo tomaría o si en realidad haría lo que nos habían solicitado. Por fortuna, advertí su confianza depositada en mí y el interés por hacer las cosas. Poco a poco, él se acercaba a preguntar, a verificar si estaba bien en algo —no solo de lo anotado en ese cuaderno— sino de lo trabajado en el resto de las asignaturas. Desarrolví mayor seguridad, claridad en expresarme con otros, y organización en el registro de actividades. Además, fortaleció mi idea de dedicarme a la docencia (tenía claro que se trataba de hacer ese tipo de acciones con otros). Me encantaría decir con seguridad que Edgar logró pasar de año. Sin embargo, en mi memoria no está esa precisión, porque en segundo grado no regresó a la escuela.

Años después, cuando inicié mi labor en la docencia a nivel básico en el año 2010, escuché nuevamente acerca del término; estaba en boga hablar del «trabajo entre pares» en el que se hacía alusión a organizar equipos de trabajo entre docentes para coevaluar la práctica educativa. A través de las guías para profesores, entregadas en la primera semana del ciclo escolar, —durante el curso de actualización— se invitaba al Consejo Técnico Escolar (CTE) a observar y

retroalimentar las estrategias realizadas frente a grupo por los compañeros. Significaría un aprendizaje constante, significativo y colaborativo. Si hubo algún trabajo de esta índole, no tengo presente que se haya sistematizado o compartido con el resto del equipo. Únicamente, cuatro años después, entre tres de mis compañeras y yo, nos atrevimos a abrir las puertas de nuestro salón para observarnos entre nosotras y hacernos sugerencias. Inclusive, nos llegamos a grabar con el apoyo de la otra, para identificar con precisión lo que podíamos modificar en nuestra práctica. Sin duda, la estrategia conllevó a un cuestionamiento y reflexión crítica de nuestro actuar frente a estudiantes y padres de familia. Aún conservo algunos de los videos al trabajar frente al grupo de cuarto grado.

Finalmente, hasta mi inserción laboral en el nivel superior, escuché del término «entre pares» nuevamente, para aludir a programas educativos de apoyo a la comunidad estudiantil universitaria: en las tareas y trabajos de las diversas asignaturas o uso de las instalaciones; así como en el acompañamiento de las prácticas de literacidad académica (lectura, escritura, oralidad dentro de las disciplinas).

1.1.3 Mis Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad En La Universidad

A lo largo de mis estudios a nivel universitario no concienticé sobre la importancia de la lectura, escritura y oralidad durante los estudios de cada una de las disciplinas. Tengo presentes algunas exposiciones (disfrutaba participar en ellas, sentía que algo trascendente hacía ¡con anterioridad me había imaginado estudiar temáticas relativas a la educación!). Respecto a las lecturas, confieso que —a pesar de que me gustaba lo que estudiaba— muchas veces se me hicieron pesadas, sin alguna relación próxima o poco comprensibles. Empero, me esforzaba por buscar, asociar, ejemplificar, relacionar con otros textos para hacer mis esquemas, mapas mentales o resúmenes y comprender el texto. Era de las estudiantes que, en clase, buscaba participar con las reflexiones o dudas. Llevaba la revisión de otros autores para complementar lo leído o asegurarme de haber construido una conceptualización adecuada.

Relativo a la toma de notas y escritura, en aquellos años —y hasta la fecha— me gusta tomar notas en mis cuadernos, con plumas de colores, marcatextos o póstic cuyos colores tienen un significado. Cuando algo no lo sabía, lo indagaba y anotaba hasta atrás de mi cuaderno con imágenes, si se trataba de algún lugar, museo, pintura. En mis cuadernos había una lista de libros por leer o películas por ver, aquellas que los profesores recomendaban. En vacaciones, me daba el tiempo para acercarme al material registrado. Hasta ahora, son prácticas que efectúo.

Se me hacía extraño que algunos profesores a nivel universitario revisaran cuadernos (desde secundaria, tuve maestros que dejaron de calificar este aspecto). El profesor de Política Educativa de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) fue uno de ellos. Al dar las calificaciones, compartió con mis compañeros las características de mi cuaderno para ejemplificar que le gustaría ver algo así en las otras libretas. Entre sus palabras, me describió como «una inquieta intelectual». Me agradó el término. Me preguntaba ¿por qué tendría que haberlo hecho público?

Cuando se acercaba el final del semestre, mi vida cambiaba por completo. Eran noches de no dormir, ojeras enormes, subidas y pérdidas de peso: estrés al máximo nivel. La mayoría de los profesores, tanto de la Normal como de Filosofía y Letras, pedían ensayos para cerrar el curso. Durante la preparatoria, desarrollé algunos textos con las características de un ensayo —o que al menos, consideraba como tales—. Había ocasiones, que el ensayo se entregaba en equipo o por parejas: ¡eran las veces que más pesado se me hacía! Por sentir la presión del tiempo, lo más sencillo que hacíamos era dividirnos los apartados para evitar tardarnos. Por lo general, pedía ser yo quien conjuntara el texto al final. Me daba cuenta de algunos errores por parte de mis compañeros y «la hacía como editora de textos». Hubo una ocasión en que una profesora mencionó que nuestro trabajo era «el mejor de los peores». Nunca nos mencionó las características deseadas.

Algunos de mis compañeros, se acercaban a mí para corregir sus textos finales. ¿En qué momento asociaron que tenía esta habilidad? No lo sé, lo disfrutaba. Ahora comprendo, que cada uno de nosotros tenía un proceso distinto de literacidad académica, que nos llevaba a diversos grados de placer durante los estudios de la carrera.

1.1.4 La Docencia y mi Llegada a la UPN

Tengo presente que ser docente es un vaivén de emociones; de caídas y de levantadas, de actualización, estudio, cuestionamiento, mejora de la práctica y conformación de colectivos docentes. No estamos solos frente a la lucha constante dentro de nuestra profesión. Desde que he iniciado mi vida profesional, he tenido la convicción de acercarme a colectivos, a instituciones y programas que me apoyen en la profesionalización de mi labor. Las instituciones que me lo han permitido han sido: la Benemérita Escuela Nacional de Maestros —en la Especialidad de Intervención Didáctica Para El Desarrollo De Las Competencias Comunicativas en Educación Primaria—; el Centro Nacional de las Artes —en el Diplomado Interdisciplinario De Las Artes En Educación Básica— y la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco —en la Maestría en Desarrollo Educativo—.

El sentimiento de satisfacción y alegría al estar frente a un grupo como profesora lo viví por vez primera en el nivel básico, hace ocho años. Con niños de seis a doce años, descubrí la relación entre la comprensión y reconstrucción de la vida cotidiana dentro de la escuela a través de la lectura, la escritura, la escucha y el diálogo a través de estrategias globalizadas como el trabajo por proyectos y de técnicas cooperativas como las de Celestine Freinet (Chavira, 2012, 2013, 2014). Seres humanos que se escuchan, que comprenden lo que leen y son capaces de comunicar sus ideas —oral o por escrito, con el uso o no de medios digitales, dentro de un contexto, con un sentido social dirigido a su propia comunidad— (Kalman, 2004) viven, potencian y promueven la democracia dentro de la escuela:

Lo que se ha aprendido y empleado en una ocupación que tiene un fin y supone cooperación con otros es conocimiento moral, lo consideremos conscientemente así o no. Porque construye un interés social y confiere la inteligencia necesitada para hacer ese interés eficaz en la práctica. (Dewey, 2004, p.297)

En el impulso de aportar desde otros espacios, tuve la oportunidad de ingresar al nivel superior en una universidad pública: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco. En este espacio, continué la organización del trabajo con los estudiantes desde su vida personal y social. La lectura, escritura y oralidad, con el

apoyo de diversos medios digitales, se hicieron presentes en cada sesión de trabajo.

Organicé mi labor en el aula con apoyo de ideas de Harland (2017). Se hicieron presentes como ejes de análisis para mi práctica como profesora novel: el diario de clase —individual y de grupo—; el diálogo sobre noticias actuales, el intercambio, mediante correspondencia escolar, entre estudiantes de la misma licenciatura en otra universidad llevó a la escritura de sus trayectorias académicas, al análisis de textos y proyectos (entre otras actividades de trabajo y casi siempre de manera colegiada con el apoyo de la docencia y codocencia).

Algunas de las interrogantes que al transcurrir los días surgieron fueron: ¿cómo generar la expresión oral de los estudiantes en clase?, ¿cómo trabajar la comprensión de textos?, ¿de qué manera la cultura escrita se desarrolla entre los estudiantes de licenciatura? Al mismo tiempo que me acercaba a literatura para indagar los cuestionamientos anteriores, se iniciaba un proyecto institucional, impulsado por Secretaría Académica, del cual hasta ahora he sido parte: El programa *Entre Pares*.

El programa busca responder, a través del aprendizaje par, una serie de problemáticas —que si bien, había observado con mis estudiantes— del mismo modo se habían diagnosticado a nivel institucional:

Los testimonios y propuestas de los estudiantes, recabados en las investigaciones [realizadas por parte de los cuerpos académicos Didáctica de la lengua y alfabetización académica y Prácticas institucionales y constitución del sujeto en la educación], apuntan al reconocimiento de la complejidad de la oralidad, lectura y la escritura en la educación superior; los estudiantes revelan que la lectura y la escritura son muy importante para ellos, pero no saben cómo abordarlas, por lo que requieren un apoyo constante de sus profesores. (UPN, 2017, p.6)

Las pesquisas dieron pauta a la propuesta de cada uno de los seis cursos del Diplomado en línea —primera fase del programa— para abordar: la comprensión de textos académicos, la reflexión de las temáticas y conceptos específicos propios de su ámbito profesional, la mejora de estrategias de escritura (al planear, buscar información, hacer borradores, plasmar sus ideas guiados por el propósito y lector), el trabajo de discursos orales, la colaboración entre compañeros, la valoración de

sus procesos de aprendizaje con apoyo de tutores y el uso de ambientes de alfabetización digital (UPN, 2017).

He sido parte del proyecto desde sus inicios. He trabajado de cerca con los profesores integrantes de los cuerpos académicos; a su vez, diseñadores y tutores de cada uno de los cursos (*Escritura de sí, Alfabetización académica 1, 2 y 3, Acompañamiento y Documentación de la experiencia*). La labor efectuada ha significado, por una parte, identificar que los procesos de lectura, escritura y oralidad nunca terminan; que las instituciones a nivel superior son también las responsables de trabajar estos procesos que van más allá de una mecanización para el aprendizaje de reglas o pautas; pues requiere de la interacción, del uso en situaciones y contextos diversos, con propósitos específicos «y sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas» (Kalman, 2008, p.125). Por otra parte, el ser parte del proyecto, me ha llevado a advertir que el uso de la tecnología ofrece una nueva opción cultural que es posible construir para la lectura, escritura y oralidad, como Bigum y Green (citados por Lankshear y Knobel, 1997) llaman: una *tecnología para la alfabetización*.

Durante el tiempo que llevo dentro del programa, a través del trabajo cercano tanto con estudiantes como profesores, he escuchado en diversas ocasiones expresiones que denotan su sentir y forma de ver y vivir la cuestión de literacidad académica (en el programa el término es el de alfabetización académica). Del lado de los alumnos: «nunca me había costado tanto trabajo escribir un texto», «me faltan muchas habilidades al escribir que no me había dado cuenta o no me habían hecho notar», «no comprendo del todo», «no me gusta leer», «siempre he odiado estar y hablar en frente de un grupo». Los maestros expresan, entre otros comentarios: «trabajar la lectura, escritura, oralidad con el grupo, sin duda, me traerá una carga adicional y lo que menos tengo es tiempo» o «sé que es importante, de manera práctica no sé qué estrategias trabajar con los estudiantes para apoyarles en su escritura o comprensión de textos». Respecto a los tutores pares han mencionado aspectos como «he aprendido muchísimo. Nunca me imaginé que, apoyando a otro, desenvolvería mis propias habilidades de una manera inimaginable. Deseo seguir aprendiendo mediante el apoyo a un par»;

«Ahora mis compañeros de la licenciatura me piden ayuda para revisar, sugerir y corregir sus avances en los trabajos recepcionales que elaboran. ¡Me sorprende!».

Por tanto, intervenir en el proceso de formación de lectores y escritores a nivel universitario entre tutoría par, con el apoyo de las TIC, asesorados por profesores (expertos) demanda prestar atención a cada uno de los actores para comprender sus sentidos, significados.

Pretendo explorar los sentidos, los significados de las prácticas tutoría para el desarrollo de la literacidad académica en la UPN, Ajusco, dentro del programa *Entre Pares*, de profesores y estudiantes (de recién ingreso, y del proceso de tutoría de los estudiantes de últimos semestres).

1.2 Escuchar lo que Dicen Otros: el Estado de la Cuestión

Para construir este apartado, he decidido acercarme a las indagaciones que hay de mi objeto de estudio desde tres miradas: la tutoría entre pares, sobre alfabetización o literacidad académica y las tareas escolares. Presento lo descubierto sobre cada una de las categorías dentro de diversos materiales como libros, revistas y páginas electrónicas.

1.2.1 Tutoría Entre Pares

Abordo este apartado en los siguientes momentos: términos existentes y conceptos, historia, formas tutelares y otros términos ligados, necesidades que satisface y aprendizajes que promueve, características de los participantes y posibilidades de interacción, aproximaciones prácticas, tutoría entre pares en el ámbito universitario, tutoría par en la escritura, ¿desventajas?

1.2.1.1 Términos existentes y conceptos. Revisé poco más de treinta trabajos sobre la temática, entre libros, artículos y páginas electrónicas de diversos lugares del mundo (como Australia, Inglaterra, Canadá, Colombia, Brasil, Francia, Etiopía) de organizaciones y universidades tanto públicas, como privadas.

Son diversos los términos con los que se ubica la práctica que busca la creación de vínculos entre personas que comparten un rol o estatus, en donde uno de los sujetos participantes presenta una diferencia que le permite asumir una intención educativa respecto a la otra; y los educadores institucionalizan la relación de ayuda con una finalidad pedagógica concreta (De la Cerda, 2013, p.103). Ayuda o cooperación entre iguales (Cowie, 1998; Cowie y Wallace, 2000; Cowie y Fernández, 2006; De la Cerda, 2013; Cassany, 1999); tutoría entre iguales o interacción entre alumnos (Baudrit, 2000; Blanch *et al.*, 2010); tutoría entre pares o *le tutorat par les pairs* (Cardozo-Ortiz, 2011; Rubio, 2009; Bachelet, 2010); tutoría entre estudiantes (Bragagnolo, 2012); aprendizaje asistido entre iguales (Topping y Ehly, 1998); aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999; Johnson y Johnson, 1999; Johnson, *et al.*, 1999); *peer mentoring* (Leidenfrost, *et al.*, 2014; Budge, 2006; Kent Coutril Council, 2016); *peer relationships* (Kram y Lynn, 1985), *peer tutoring o learning* (Topping, 1996; Topping, 2005), *peer coaching* (Porrás *et al.*, 2018); mentoría, mentoría entre pares o *mentorat par les pairs* (Allueva, 2013; Manzano, *et al.*, 2012; Cyrenne, *et al.*, 2008); son algunos de los términos con los que se encuentra la estrategia entre la literatura.

En cualquiera de los términos anteriores, los fundamentos o bases en las que se asienta esta práctica son: la cooperación, el compromiso, las interacciones entre alumnos o participantes de un mismo estatus, orientación personalizada, el papel activo de los alumnos.

1.2.1.2 Acerca de los orígenes. La palabra tutoría proviene del latín *tutor*, y ésta a su vez, del verbo *tueri* que significa observar, vigilar, proteger. La práctica de tutoría ha estado presente desde hace miles de años. Para comprender el Talmud —obra que recoge las tradiciones, costumbres, prácticas espirituales e intelectuales de la vida hebrea— se precisa de un compañero de aprendizaje (Johnson y Johnson, 1999). Después, en el siglo V, Quintiliano —retórico y pedagogo hispanorromano— sostuvo «que los alumnos podían obtener muchos beneficios si se enseñaban los unos a los otros» (Johnson y Johnson, 1999, p.14). Séneca, filósofo romano representante del estoicismo, abogó por el aprendizaje cooperativo mediante su frase «*Qui docet discet*» (el que enseña, aprende dos veces) o Juan

Amós Comenio, conocido como el padre de la didáctica (siglo XVII), «creía que los alumnos obtenían muchos beneficios si les enseñaban a otros alumnos y los otros les enseñaban a ellos» (Johnson y Johnson, 1999, p.14). A finales del siglo XVIII, el método lancasteriano apuntalaba su propuesta en la ayuda de los alumnos más avanzados.

Un tutor se relacionaba con un maestro sustituto en el que el maestro transmitía los conocimientos al tutor y el tutor al tutorado (Topping, 1996). Se trataba de «estudiantes con mayores capacidades apoyando a otros con menores capacidades en un trabajo cooperativo organizados cuidadosamente por el profesor» (Topping, 1996, p.322).

1.2.1.3 Formas tutelares y otros términos ligados. En la actualidad, la tutoría «está asociada a personas de grupos similares que no son profesionalmente docentes y que se ayudan unos a otros a aprender y aprendiendo de ellos mismos a través de la enseñanza» (Topping, 1996, p.322). La tutoría entre pares, regularmente, centra su atención en contenidos del currículum. No obstante, se distinguen varios tipos de tutoría de acuerdo con el autor en el que nos centremos. Por ejemplo, de acuerdo con Topping y Ehly (1998) se identifican seis tipos, cada uno con sus características particulares en relación con el propósito que se busque.

Por una parte, se encuentra la *tutoría entre iguales*, uno de los participantes asume el papel de tutor, mientras que otro es el tutorado. Otra propuesta es la *educación entre iguales*, personas no profesionales que tienen el objetivo de educar, comparten formación, conductas o actitudes con los estudiantes. El *modelado entre iguales* permite a los estudiantes incorporar determinadas estrategias o acciones que otros compañeros realizan como modelo de referencia. La *orientación entre iguales* consiste en que otras personas de grupos similares, ayuden a clarificar e identificar algunas problemáticas y sus soluciones con base en la atención de las emociones por las que se transitan y la manera de responder frente a ellas. En la *supervisión entre iguales* los estudiantes formados observan y registran información sobre el comportamiento de sus compañeros. Y en la *evaluación entre iguales*, los estudiantes valoran el nivel y el valor de la labor de los compañeros (a través de productos específicos).

Según el papel que ejerza el tutor o tutorado, Baudrit (2000) distingue ocho tipos. La *tutoría recíproca* se basa en un intercambio y discusión entre dos o varios estudiantes, quienes no efectúan el papel de forma duradera, sino que uno u otro pueden tener el rol de tutor o tutorado, siempre bajo la fórmula de dar y recibir. En la *tutoría alternada* uno de los estudiantes adopta alternativamente el rol de tutor o tutorado, la alternancia depende del azar. Otra forma de proceder es la *tutoría por turnos*, presenta la ventaja de explotar, en el momento oportuno, las aptitudes de los alumnos adelantados; no obstante, requiere un tiempo de organización considerable. La *tutoría complementaria* se afianza en la relación cooperativa entre docentes y tutores para perfeccionar la formación académica. La *tutoría en una sola clase* se da cuando la clase se puede dividir en dos: una mitad de tutores y una mitad de tutorados; distinta a una *tutoría individualizada* (a una persona) o *de grupo* (dirigida al grupo completo). Por último, se encuentran la *tutoría impuesta* o *tutoría voluntaria* «la primera permite que ciertas personas expresen sus aptitudes de ayuda y de apoyo hacia otras personas, unas aptitudes que habían permanecido latentes hasta ese momento en ausencia de incitaciones o estímulos; la segunda se basa en la motivación intrínseca» (2000, p. 7).

Una clasificación más la da Cowie y Fernández (2006) con énfasis en el sistema de ayuda; es decir, a la organización que se busque para el apoyo entre iguales. Muchas escuelas y universidades de Europa llevan a cabo alguna de las siguientes estrategias. Por ejemplo, en primera estancia está la *hora del círculo* (*Circle Time*), un maestro lidera y dinamiza a un grupo de estudiantes para que compartan sus sentimientos o preocupaciones dentro de las relaciones interpersonales; entre todos buscan alternativas. *Compañeros amigos* (*befriending*) son compañeros con una formación en habilidades personales previa —asertividad, escucha activa, liderazgo— para ofrecer apoyo y amistad durante el recreo a aquellos estudiantes vulnerables. *Mediación y resolución de conflictos* (*Mediation and conflict resolution*) se trata de un proceso estructurado en el cual los alumnos voluntarios son capacitados para ayudar a resolver los conflictos entre dos compañeros. *Escucha activa* (*Active listening*) se trata de que los estudiantes que ayudan reciben una formación previa para la escucha activa y apoyar a algún compañero en situación de malestar, supervisados siempre por un psicólogo y la

tutorización de iguales (mentoring) la caracterizan como una práctica en la que alumnos mayores desarrollan habilidades para ofrecer guía y modelo a otros más jóvenes a través de un contacto individual.

Por otra parte, existen variadas clasificaciones basadas en las relaciones educativas entre alumnos. Propuestas como mentoría, tutoría, difusión, acompañamiento o mediación entre iguales son algunas de ellas y que en seguida plantearé.

Para De la Cerda (2013) el monitoraje se refiere a «prácticas de ayuda entre iguales basadas en la dinamización de una actividad que implica la adquisición y el ejercicio de una habilidad concreta» (p.49). Su esencia está en un *saber hacer*, en una habilidad concreta. Por otro lado, la tutoría implica «prácticas de ayuda entre iguales basadas en la transmisión de conocimientos académicos» (p. 51); suelen centrarse en la lectura, escritura, refuerzo escolar o temas académicos concretos; su esencia radica en el conocimiento. Con respecto a la difusión, es una presentación de una producción cultural como un cuento, obra de teatro, concierto o presentaciones orales. Su relación de ayuda entre iguales se basa en conocimientos o habilidades. Lo que refiere al acompañamiento «son procesos de acogida y socialización... que pretenden facilitar la integración del alumnado que se incorpora a un centro mediante el establecimiento de una relación de ayuda y de intercambio mutuo entre compañeros» (p.55). La mediación se basa en la resolución de conflictos, una resolución positiva de problemas que surjan entre ellos.

1.2.1.4 Necesidades que satisface y aprendizajes que promueve. La tutoría entre par beneficia en diversos ámbitos; en lo intelectual, académico, afectivo, de actitud, social, emocional, de autoestima: tanto para el tutor como para el tutorado (Topping, 1996).

Es común escuchar que ser tutor solo se aprende en el ejercicio de la tutoría, muy relacionado con dichos como «quien enseña aprende dos veces» o «quien aprende a enseñar nunca deja de aprender». Desde esta perspectiva, los tutores pasan por una serie de actividades como anticipar, seleccionar, percibir, inferir, combinar, indagar, justificar, responder, cuestionar, analizar, conversar, dialogar

(Topping, 1996); actividades en las que, sin duda alguna, desarrollan habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para llevar a cabo, de igual forma, el de estudiantes: «sus oportunidades de responder son altas, las oportunidades de cometer errores y corregirlos, son igual de altas [...]; mejoran su retención, su conciencia metacognitiva, y la aplicación de los conocimientos y habilidades a nuevas situaciones» (p. 325).

Desde un punto de vista psicológico, la tutoría entre par: reduce el aislamiento, ayuda a que el sujeto trace aspiraciones, se evita cualquier tipo de competencia o individualismo entre compañeros y disminuye el estrés en los estudiantes (Topping, 1996). Suele haber una mayor empatía, práctica democrática en el momento que llegan a acuerdos, se escuchan, buscan alternativas y opciones con poco o nada de autoritarismo.

El aprendizaje entre pares tiene como esencia un aprendizaje cooperativo que favorece «un mayor uso de estrategias superiores de razonamiento y pensamiento crítico que el aprendizaje competitivo o el individualista» (Johnson y Johnson, 1999, p. 22); evidencia una mayor comprensión respecto a alguna temática o un razonamiento moral frente a las acciones llevadas a cabo. Asimismo, beneficia —directa o indirectamente— en el logro académico, la salud física, psicológica, manejo del estrés, conclusión de estudios.

Tinto (1975, 1987 en Johnson y Johnson, 1999) llega a la conclusión de que cuanto mayor es el grado de involucramiento de los estudiantes en su experiencia de aprendizaje, más probable es que lleguen a graduarse. Los procesos de formación de redes de involucramiento social, integración y vínculo con los compañeros se relacionan estrechamente con las mayores tasas de retención en los alumnos.

En escuelas del Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda han establecido programas de apoyo entre iguales para contrarrestar las conductas antisociales o conflictivas (Cowie, 1998). La formación más eficaz al respecto consiste en que los estudiantes ponen en común sus experiencias con otros para dialogar y compartir sus emociones. Hay una supervisión periódica por parte del psicólogo para garantizar la seguridad tanto del que ayuda como del ayudado.

1.2.1.5 Características e interacción entre los participantes. Dentro de una tutoría entre par un tutorado puede ser cualquier estudiante o un subgrupo de alumnos que se encuentren en algún tipo de riesgo académico como bajo rendimiento, fracaso o deserción (Topping, 1996). Los tutorados, de acuerdo con una mirada tradicionalista, eran los «mejores estudiantes»; sin embargo, actualmente puede ser un estudiante promedio, siempre y cuando encuentre un desafío cognitivo o, bien, beneficio en el trabajo en conjunto. En situaciones de este tipo, los alumnos «están unidos por una identidad compartida, un destino y causalidad común» (Johnson y Johnson, 1999, p.17).

Entre los participantes hay una motivación para el logro del propósito planteado, una confianza interpersonal, compromiso asumido. Entre los tutores se pueden distinguir facetas de mediación (intermediarios), animación pedagógica y escucha emocional.

De acuerdo con Topping (1996) regularmente la interacción en la tutoría entre pares se guía con materiales estructurados o provisionales. Las características que conforman a la tutoría entre pares son las siguientes: está orientada a desarrollar habilidades o conocimientos dentro del currículo, un tutor suele trabajar con un grupo de tutores, los tutores pueden ser del mismo o de diferentes años de estudio, los roles del tutor-tutorado no son permanentes (puede haber una tutoría recíproca). No hay un lugar determinado para la tutoría, puede abarcar localizaciones amplias —de manera presencial o con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)—. Los horarios de atención pueden ser dentro o fuera de la clase, o una combinación de ambos. Un elemento esencial para lograrlo es la interdependencia positiva, es decir la preocupación por los propios alumnos por estimular el aprendizaje y el logro de sus compañeros (Johnson y Johnson, 1999).

Dentro de la interacción en una tutoría entre par se presenta apoyo social que puede definirse como «la existencia y disponibilidad de personas en las que uno puede confiar para recibir ayuda emotiva e instrumental, así como también información y elogios» (Johnson y Johnson, 1999, p.25). El apoyo social se puede objetivar en una preocupación emocional, ayuda de algún bien o servicio, información y retroalimentación.

Las relaciones entre pares brindan modelos, expectativas, orientaciones refuerzo del aprendizaje, perspectivas, sensibilidad, empatía, impulso, colaboración, aspiraciones, marcos de referencia, autonomía, influencia constructiva, cooperación. Igualmente, se puede decir que una relación entre par constituye una construcción gradual de confianza, escucha activa, definición de metas, aliento y estímulo (Manzano, *et al.*, 2012).

1.2.1.6 Aproximaciones prácticas. De la Cerda (2013) narra el acercamiento a algunas prácticas de ayuda entre iguales en escuelas primarias de Barcelona, España desde una perspectiva cualitativa e interpretativa para describir y analizar lo observado. Utiliza la etnografía como metodología para extraer información a través de la escucha, observación, diálogo e intercambio con los agentes implicados. Describe tres prácticas entre iguales en el centro que observa: *amigos y amigas de cuarto*, diariamente un grupo ayuda a los pequeños a levantarse y a prepararse para la vuelta a clase en el periodo del tiempo del comedor; *compañeros y compañeras de quinto*, los alumnos mayores juegan y acompañan a los pequeños en el uso y manejo de las nuevas tecnologías y *profes de sexto*; cada semana, y durante una hora, los alumnos de sexto enseñan y acompañan en la lectura y escritura a los niños de educación infantil.

En otra escuela primaria, describe la experiencia de *apadrinamiento de la lectura* en la que niños de sexto se convierten en padrinos de niños de primero. Durante siete u ocho sesiones, los pequeños leen con ayuda de los mayores. Su objetivo principal es favorecer el aprendizaje de la lectura; pasan por cinco fases: planificación, primer encuentro, ejecución de las sesiones, tarea de los padrinos y cierre del proyecto.

La autora concluye de ambas experiencias que la reflexión, vivencia emocional, responsabilidad juegan un papel imprescindible. En sus palabras:

La experiencia de ayuda entre cursos supone una gran vivencia emocional en sus protagonistas, además de convertirse en una potente oportunidad formativa [...]. Mediante la relación se generan aprendizajes sociales muy valiosos para el perfeccionamiento personal y social del alumnado. Los participantes construyen una forma característica de ser y estar con los demás. Una determinada actitud hacia los semejantes sostenida en valores como la paciencia, la empatía, el cuidado, el afecto, la responsabilidad o el reconocimiento. (De la Cerda, 2013, p.83)

Cowie y Fernández (2006) describen estrategias llevadas a cabo por los jóvenes para combatir el problema de la violencia en una escuela secundaria al norte de Inglaterra. Retoman el sistema de ayuda entre iguales con el apoyo de internet para aportar a los jóvenes un marco de habilidades y afrontar agresiones de manera asertiva ante diversas circunstancias: «estos sistemas no involucran a los protagonistas directos de una situación de *bullying*, pero sí a los testigos, especialmente a esos que observan el *bullying* y les gustaría jugar un papel activo en su prevención» (p. 295). Un grupo voluntario de ayudantes fueron formados en terapia. Posterior a su formación, contactaron a alumnos por correo electrónico para brindarles su ayuda de manera individualizada. Tanto profesores como alumnos mencionaron los beneficios obtenidos durante su participación en el proyecto: seguridad en sí mismos, responsabilidad y sentimiento de una contribución positiva al tratamiento diario de las actividades escolares. Concluyen que la ayuda entre iguales es un tipo de intervención efectiva contra la violencia en las escuelas.

Una experiencia de tutoría entre iguales virtual fue la que trabajaron Blanch *et al.* (2010) con estudiantes de dos centros de educación primaria en Cataluña y Escocia para el aprendizaje del castellano y del inglés. Durante ocho semanas los alumnos de edades comprendidas entre los diez y los once años de sexto de primaria escribieron mensajes; revisados por sus compañeros tutores dentro de una plataforma diseñada para tal fin. Al finalizar la experiencia, tanto los alumnos como profesores manifestaron que mejoraron sus conocimientos lingüísticos (vocabulario, escritura, errores ortográficos o gramaticales) de esta manera los alumnos mantuvieron su motivación, implicación y responsabilidad frente a su aprendizaje. Los tutores profundizaron en su lengua, mantuvieron vínculos afectivos, ayudaron para el aprendizaje a otros.

En síntesis, noto que la temática sobre ayuda entre iguales ha sido abordada en diversas instituciones de países variados. Con ella, se busca que entre estudiantes se apoyen para un fin en común —puede ser académico, emocional, de integración o resolución de conflictos—. De acuerdo con la relación educativa que se establezca es la denominación que recibe: monitoraje, difusión, acompañamiento, mediación o tutoría (De la Cerda, 2013). Al prestar atención a la relación de tutoría entre iguales, existen al menos dos miradas de quién es un tutor:

la *tradicionalista*, en la que los mejores estudiantes adquieren esa responsabilidad; o bien la de *identidad compartida*, en donde no necesariamente son los mejores estudiantes los que fungen como tutores, sino aquellos que aceptan el desafío de trabajar en conjunto con alguien más (Topping, 1996 y Johnson y Johnson, 1999). Encuentro diversas clasificaciones de los tipos de tutoría entre iguales, de acuerdo con *el motivo* (Topping y Ehly, 1998), *la organización* (Baudrit, 2000) y *el sistema de ayuda* (Cowie y Fernández, 2006). Igualmente, dentro de la tutoría existen etapas con acciones diversas a emprender de acuerdo con el momento en el que se desarrolle (Topping, 1996 y Johnson y Johnson, 1999). Finalmente, entre los estudios revisados, la metodología que se aborda para acercarse a la comprensión de la tutoría par es, fundamentalmente, la etnografía. Un estudio (Cowie y Fernández, 2006) nombra la *ayuda entre iguales* o *Peer Support* como un método para abordar la problemática de la violencia entre los estudiantes. A continuación, sistematizo la información:

Relaciones educativas en la ayuda entre Iguales	
Tipo	Caracterización
Monitoraje	Adquisición y ejercicio de una habilidad completa: saber hacer.
Difusión	Producción cultural como cuento, obra de teatro, concierto o presentaciones orales: desarrollo de habilidades.
Acompañamiento	Procesos de acogida y socialización para la integración del estudiante.
Mediación	Resolución de conflictos.
Tutoría	Transmisión de conocimientos. Centrados en: lectura, escritura, refuerzo escolar o temas académicos.

Elaboración propia a partir de los planteamientos de De la Cerda, 2013.

Clasificaciones de la tutoría entre pares

Sujeto que interviene como tutor		Motivo		Organización		Sistema de ayuda		Facetas de intervención	
Tradicionalista	Los mejores estudiantes	Tutoría	Tutor-tutorado	Recíproca	Intercambio y discusión entre dos o varios estudiantes. No es duradera.	Hora del Círculo	Maestro que lidera para alternativas en las relaciones interpersonales.	Mediación	Intermediarios
Identidad compartida	Los que aceptan el desafío del trabajo en conjunto	Educación	Persona no profesional que comparte información, conductas y actitudes	Alternada	Se alterna el papel de tutor-tutorado de acuerdo con el azar.	Compañeros amigos	Formación en habilidades personales previas para el ofrecimiento de apoyo y amistad en el recreo.	Animación pedagógica	Apoyo en las estrategias empleadas con materiales estructurados o provisionales.
		Modelado	Estrategias o acciones que otros compañeros realizan como modelo de referencia	Turnos	Explotar las aptitudes de alumnos adelantados. Organización considerable.	Mediación y resolución de conflictos	Proceso estructurado donde se capacita a estudiantes a resolver conflictos entre dos compañeros.	Escucha emocional	Involucramiento en el ámbito humano.
		Orientación	Clarifica e identifica problemáticas	Complementaria	Cooperación entre docentes y tutores para	Escucha activa	Formación previa para la escucha activa y apoyar a	Apoyo social	Ayuda emotiva, instrumental;

			basado en la atención de emociones		la formación académica.		un compalero en una situación de malestar con el apoyo de un psicólogo.		información y elogios.
		Supervisión	Observación y registro del comportamiento de los compañeros	Sola clase	Mitad de tutores y mitad de tutorados de la misma clase.	Tutorización de iguales	Alumnos mayores desarrollan habilidades.		
		Evaluación	Valoración del nivel y la labor de los compañeros en productos específicos	Individualizada	Dirigido a una persona			Retroalimentación (información/elogios)	
				Grupo	Dirigida a un grupo completo.				
				Impuesta	Grupo de personas que apoyan a otras por un estímulo extrínseco.				
				Voluntaria	Motivación intrínseca				

Elaboración propia a partir de los planteamientos de De la Cerda, 2013; Topping, 1996 y Johnson y Johnson, 1999; Topping y Ehly, 1998; Baudrit, 2000; Cowie y Fernández, 2006).

Observo algunas discrepancias entre los planteamientos De la Cerda (2013) quien menciona que la esencia de la tutoría entre iguales son los conocimientos (lectura, escritura, refuerzo escolar o temas académicos) y los de Topping (1996) quien refiere a que la tutoría par se aborda en diversos ámbitos: intelectual, académico, afectivo, de actitud, social, emocional de autoestima. Para el presente trabajo retomo la tesis de Topping (1996). Considero a la tutoría en un sentido amplio de colaboración entre pares, desde una identidad compartida; es decir, de aquellos estudiantes que aceptan el desafío de un trabajo en conjunto; que se puede desenvolver en localizaciones amplias, ya sea presencial o con el apoyo de las TIC, tanto dentro como fuera de clase. Si bien, dentro del programa *Entre Pares* de la UPN, el propósito es la atención a la literacidad académica, en la tutoría no quedan excluidos otros ámbitos que conciernen al estudiante y, que, en un momento determinado, pueden guiar para que el tutor canalice al tutorado a otra área o instancia. El modelado es una de las principales estrategias dentro de las acciones del programa a partir de una organización recíproca y complementaria (hay docentes que participan en el proceso). De momento, quien recibe el beneficio de la tutoría es de manera impuesta y los tutores desenvuelven un rol de animador pedagógico y de apoyo social para el desarrollo de la lectura, escritura, oralidad en el ámbito académico.

1.2.1.7 Tutoría entre pares en el ámbito universitario. Algunos especialistas mencionan que el mayor número de abandonos en la universidad sucede durante el primer año (Allueva, 2013). La tutoría entre pares es una estrategia que, dentro de la educación media y superior, se ha trabajado en formas variadas. Su efectividad ha sido reconocida (Topping, 1996). Estudios recientes en Estados Unidos, España o Reino Unido han demostrado un impacto de la estrategia en la mejora de las calificaciones de estudiantes de recién ingreso al ámbito universitario y en la disminución de las tasas de abandono escolar (Topping, 1996).

Uno de los estudios en el ámbito universitario es el de Cardozo-Ortiz (2011) efectuado en la Universidad Industrial de Santander en Colombia dentro de la Escuela de Enfermería. Describe la puesta en marcha de tutoría entre pares, con el propósito de crear «condiciones y escenarios de formación universitaria para la autorregulación de los aprendizajes e incorporación de nuevas estrategias en la

relación pedagógica estudiante-profesor» (p.309). Con apoyo en la etnografía documenta la experiencia en cuatro ejes: fusión de valores y academia, se comparte, se construye y se crean vínculos integradores; tutores que ejercen de aprendices y mediadores; actores educativos facilitadores de la labor tutorial; y búsqueda de mayor compromiso de la comunidad universitaria. Concluye que la participación de los estudiantes conduce al desarrollo personal, social y eleva la calidad académica.

Otro estudio a nivel superior es el que efectúa Allueva (2013) en España, específicamente en la Universidad de Zaragoza. En el estudio describe el Proyecto Piloto de Mentoría que se implementó con estudiantes de recién ingreso en el curso académico 2010-2011 con el propósito de asesorarlos en las actividades de integración a la vida universitaria a través de la intervención de estudiantes de los últimos semestres. Para el estudio, se seleccionaron tres licenciaturas del Instituto de Ciencias de la Educación que presentaban problemas en las tasas de rendimiento de los estudiantes de primer curso. Los estudiantes de los cursos superiores ayudaron a los alumnos de recién ingreso —voluntariamente inscritos al programa— a reflexionar sobre su manera de aprender. El programa favoreció el estudio y la ejecución de estrategias de aprendizaje. Los resultados fueron que un 33.3% de los estudiantes de recién ingreso participaron en el proyecto; hicieron énfasis en que la figura del estudiante-mentor es un apoyo significativo para ellos, dado que los escuchan, empatizan y los orientan. Propone que la tutoría y la mentoría se desarrollen de manera conjunta.

Por su parte, Rubio (2009) reporta hallazgos de investigación en torno a los procesos de aprendizaje en estudiantes de primer ingreso y tutores pares en educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional en México. Asume que, a través de la tutoría entre pares, los estudiantes de nuevo ingreso «encontrarán referentes válidos para pensar lo que es la universidad, optimizar sus recursos y hallar sentido a su formación personal» (p.3). Entre los resultados distingue que los apoyos que más demandan los estudiantes de nuevo ingreso son los académicos (estrategias para el estudio, apoyos didácticos, búsquedas en biblioteca e internet); aspectos culturales y administrativas (como el fotocopiado). Entre las competencias

que desarrolla el tutor: diagnóstico y manejo de información; mediación, transferencia de conocimiento, toma de decisiones e innovación.

Sánchez (2014) da cuenta del programa aplicado a ocho estudiantes de primer semestre de la carrera de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la tutoría de ocho estudiantes de psicología con un curso previo de formación de tutores para poner en juego competencias tanto instrumentales como interpersonales y sistémicas. Entre los resultados hace énfasis en las mejoras del proceso de socialización y de rendimiento académico.

Los estudiantes de educación superior tienen características particulares. Manzano, *et al.* (2012) identifican que estos estudiantes suelen desempeñar diversos roles personales y profesionales, con dificultad tienen hábitos de estudio concientizados o habilidades para el estudio autorregulado. Atribuyen que la figura de un compañero-mentor «ocupa un lugar fundamental, al situarse en el centro de la relación de mentoría y ser el motor que dinamiza al estudiante y le orienta» (p. 93). En el estudio analizan cómo se lleva a cabo la relación de ayuda, en qué aspectos y con qué medios de comunicación. Entre los resultados se encuentran que los compañeros-mentores perciben cuatro dificultades entre los estudiantes: la utilización de estrategias/técnicas de estudio en las diversas asignaturas; organización y planificación del tiempo de estudio; la capacidad de conjuntar la actividad académica con otras ocupaciones; y la falta de manejo de las TIC. El compañero-mentor es la figura que más beneficios alcanza en el programa, adopta una visión reflexiva ante sus actuaciones y la de los demás, maneja éticamente información confidencial, se comunica interpersonalmente de manera asertiva, se compromete con el cambio y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Bragagnolo (2012) es otra de las autoras que presenta un trabajo de tutoría alternada entre estudiantes de Pedagogía implementada durante un semestre con el objetivo de trabajar contenidos didácticos relacionados a la educación infantil. El relato de los universitarios indicó que hubo mejor comprensión de los textos leídos y en la escritura de los textos gracias al apoyo entre par. La acción tutorial estimuló el desempeño cognitivo tanto del tutorado como del tutor; la autoestima y la autoimagen. De acuerdo con la autora, «la tutoría lleva a pensar sobre el cambio necesario de conceptos en relación con la práctica tradicional y la lógica de que el

profesor es el depositario del saber o de la transmisión lineal de conocimientos» (p. 235).

Cabrera-Murcia (2017) averigua sobre las acciones que ayudantes de pregrado de las carreras de Ingeniería Comercial y Psicología de una universidad de Santiago de Chile, relevantes para favorecer el aprendizaje activo de todos los estudiantes. Emplea un enfoque cualitativo y efectúa doce entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes. Los resultados muestran lo necesario de buscar acciones de planificación para las ayudantías y de estrategias en conjunto a trabajarse durante el proceso.

1.2.1.8 Tutoría par en la escritura. De acuerdo con Topping (1996) desde hace treinta y seis años existen estudios que describen el uso de tutores pares en centros de escritura o para la escritura; preparados previamente y pagados para la revisión de pruebas (Rizzolo, 1982 en Topping, 1996). Luego, se apostó por una tutoría en este ámbito que fuera más allá de la corrección de pruebas y donde se enfatizara el papel de los tutores de pares para promover la confianza en la redacción y que los nuevos estudiantes vieran a la escritura más como un proceso que como un producto (Bell, 1983 en Topping, 1996). Otro de los estudios referidos es de Holladay (1990 en Topping, 1996); reporta los resultados del programa «escritura a través del curriculum» de la Comunidad del Colegio Monroe:

El setenta y seis por ciento de los tutorados encontraron a sus tutores de ayuda o de mucha ayuda; la facultad sintió que la calidad de los trabajos mejoró en las clases con tutoría en comparación con las que no; y todos los tutores sintieron que su propia escritura había mejorado. (Holladay, 1990 en Topping, 1996, p. 336)

Hay (1993, en Topping, 1996) fue otro de los investigadores que da cuenta del uso de grupos de escritura con habilidades diferenciadas en estudiantes de Geografía. Enfatiza la importancia de la escritura como «una habilidad transferible que se valora profesionalmente... los estudiantes revisaron sus ensayos, se leyeron e hicieron revisiones escritas con una persona diferente de manera rotativa» (p. 337).

Una de las acciones que debe estar en la escritura entre pares es la coevaluación como momento de autorreflexión y proceso para que la corrección de

textos sea una estrategia que promueva la autorregulación y reflexión lingüística (Blanch, Duran *et al.*, 2010).

Hace poco, Molina-Natera (2019) reporta una investigación sobre *El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa*. En el trabajo, la autora reconoce que, debido a su reciente aparición, no existe aún un desarrollo investigativo sobre estas prácticas. Identifica que las institucionales, sociales o laborales en las que acontecen las tutorías «determinan los discursos que se construirán en ellas, las prácticas que se llevan a cabo y los sentidos que se deriven de los discursos y las prácticas» (p.131); de esta manera, en las tutorías de escritura se configuran nuevos discursos de conocimiento y acciones humanas, desafíos a estudiarse.

Adicionalmente, para la autora, se aprende a ser tutor mediante la práctica y la reflexión continua (previo y durante la experiencia; tanto de manera individual como grupal) sobre el tipo de estrategias para las diversas situaciones, las debilidades a superar como tutor, la construcción de la identidad del nuevo rol, el manejo de la autoridad y las ideologías institucionales.

1.2.1.9 Tutoría par en el aprendizaje a distancia. Una de las prácticas que se ha difundido en los últimos años es la tutoría entre pares dentro de programas a distancia para retroalimentar y acompañar a los estudiantes durante su proceso académico. Ha cambiado o inspirado algunos métodos y procedimientos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Blanch, *et al.*, 2010). Un estudio proveniente de Australia por Hart (1990 en Topping, 1996) alude que, aunque hay poca evidencia de que a algunos participantes les guste desarrollar el contacto entre pares en un programa en línea o a distancia, «parece haber poca evidencia satisfactoria de que aumente el rendimiento de los estudiantes» (p.338).

Desde 2004 la Unión Europea generó la iniciativa *eLearning* en el programa *eTwinning* cuyo objetivo es «el hermanamiento de centros escolares de distintos países europeos con la finalidad de promover comunidades educativas y culturales para cooperar en proyectos comunes» (Blanch, *et al.*, 2010, p.91).

En países como Brasil, la palabra tutoría está relacionada estrechamente a la educación a distancia, el tutor es el interlocutor en línea a disposición del alumno

en determinados horarios (Bragagnolo, 2012). De Souza, *et al.*, (2004) señalan que en el contexto virtual el tutor es la pieza clave para el logro de los aprendizajes. Será quien acompañe, motive, oriente y proporcione a los estudiantes las condiciones para un aprendizaje autónomo por medio de una constante interacción y mediación.

1.2.2 ¿Desventajas? Las desventajas a las que algunos autores se remiten dentro de la tutoría entre par tienen que ver con el tiempo empleado en la organización o en la búsqueda de pares apropiados para un grupo o individuo; en los materiales adaptados a las problemáticas de cada caso (Topping, 1996). Otro de los problemas asociados a la tutoría tiene que ver con la distancia que puede existir entre tutores y tutorados: desigualdades sociales, cognitivas, sociométricas, sociales, culturales... (De la Cerda, 2013); de género o ansiedad por falta de usuarios (Cowie y Fernández, 2006).

El rol como tutor exige habilidades diversas, de escucha, motivación y acompañamiento académico. El no presentar alguna, repercute en el proceso educativo. Por otra parte, debido a que la tutoría se da en un contexto determinado, intentar generaliza es un inconveniente, cada práctica es única que «puede adoptar múltiples variantes y una de las peores cosas que le pueden ocurrir es que se convierta en un estándar» (De la Cerda, 2013, p.44).

Otra problemática posible es la desviación del rol del tutor como consecuencia de ambigüedades en su posición: o un acercamiento socioafectivo excesivo o un distanciamiento desmesurado suele ser contrario a lo que se busca en la tutoría. Puede generarse una cierta dependencia del tutorado al tutor y cuando finalice la tarea ocasionar un sentimiento de pérdida.

En conclusión, el apoyo entre iguales constituye una práctica de gran valor, y utilidad para proporcionar a otras estrategias, técnicas, modelos para actuar o resolver situaciones propias de la vida de los sujetos. No solo el tutorado es beneficiado, sino en creces, el tutor lo es. La tutoría entre pares democratiza el contexto escolar. El uso de las nuevas tecnologías, en combinación con estrategias de aprendizaje entre iguales, tiene mucho potencial. El reto es explorarlas y enriquecerlas para la práctica educativa.

Dentro de las instituciones universitarias el bajo rendimiento académico, la deserción o la falta de titulación entre los estudiantes son de las principales problemáticas académicas que afectan a la comunidad educativa (Cardozo-Ortiz, 2010). La tutoría entre pares brinda a los estudiantes enfoques, alternativas oportunidades para enfrentar lo antes mencionado.

Para que un programa de tutoría alcance por completo los beneficios perseguidos, se demanda un proceso de experimentación amplio: «muchos de los beneficios que entraña un programa de mentoría no son visibles en el primer o segundo año de vigencia, necesitan de una experiencia más prolongada para conocer realmente su impacto en la población universitaria» (Manzano, Martín *et al.*, 2012, p.110).

La tutoría entre pares en una modalidad presencial ha sido poco explorada desde la voz de los estudiantes participantes en países de América Latina. Pienso que buscar trabajar la propuesta de la tutoría entre pares en la educación superior, representará un gran avance de frente a los retos y desafíos de la sociedad actual.

1.2.3 Tareas Escolares

Ribeiro y Chakur (2000) averiguan sobre los tipos de actividades que los alumnos de educación básica efectúan en clase y extra-clase de acuerdo con la solicitud de los profesores de las diversas disciplinas. La muestra se constituye de cuadernos de alumnos de 4° a 8° con registros de clase coordinadas por trece profesores de escuelas públicas. Los tipos de actividades que analizaron se organizaron en las categorías *grado de creatividad* y *grado de dependencia de pistas* en la ejecución de la actividad. El análisis muestra que los programas de las disciplinas no fueron cumplidos totalmente, los escritos no tienen correcciones por parte de alumnos o profesores; que hay un apoyo significativo del libro de texto para los registros de clase. Asignaturas como Historia y Geografía utilizan recurrentemente al apoyo de las copias fotostáticas y se denota un mayor distanciamiento entre lo solicitado por el profesor y lo que hacen los estudiantes.

Posada y Taboada (2012) reflexionan sobre la pertinencia de las tareas escolares. Mencionan que no son amplios los estudios sobre las tareas escolares

desde la voz de los estudiantes; sí, desde la voz de especialistas que dan una serie de recomendaciones para los profesores o padres de familia: «faltan investigaciones que den cuenta, desde un carácter de seguimiento y reflexión, de la pertinencia y el aporte de las tareas escolares a los procesos de enseñanza y aprendizaje» (p.23). En su artículo, las autoras recogen posturas variadas sobre el tema; entre ellas, el impacto de la virtualidad, o la lectura que hacen algunos pedagogos clásicos y contemporáneos sobre la tarea. Entre sus conclusiones refieren a que la tarea escolar refleja un estado del aprendizaje cambiante, determinado por la resolución de esta y por el proceso de apropiación de los contenidos.

Chartier (2000) hace un inventario de aproximaciones sobre el trabajo en la escuela; diseña tres formas principales de discursividad: la primera, reúne las indagaciones inscritas en el campo de las Ciencias Sociales; la segunda, por la Didáctica; la tercera, por el gobierno, administración, asociaciones profesionales y edición escolar. La misma autora, en el año 2009, trabaja el asunto de las tareas dentro de los cuadernos escolares. Estos instrumentos nos ayudan a entender los procesos de escolarización de una manera distinta a la tradicional efectuada por los textos oficiales. Incluso, señala que el estudio e interpretación de los cuadernos permite un acercamiento a la escolaridad, al contexto cultural y social del tiempo en que fueron cumplidos; concede un análisis histórico de lo enseñado y de las habilidades desplegadas por los estudiantes en las diversas disciplinas. La autora da a conocer «la evolución de las prácticas de escritura y los saberes escolares mediante un análisis concreto de algunos cuadernos escolares producidos en Francia entre 1880 y 1960» (p.6).

Finalmente, otro de los trabajos consultados respecto a esta categoría es el de Dussel (2010). La autora argumenta que hay una contraposición entre la escuela y los nuevos medios digitales por los modos de operación con el saber. La escuela parte de que el sujeto necesita una distancia crítica para conocer, reflexionar, interactuar y trabajar en grupo o de manera individual. Los medios digitales, por su cuenta, proponen la inmediatez, la aceleración, la intuición, interacción rápida; principal reto de la escuela considerar tales características.

1.2.4 Sobre Alfabetización y Literacidad Académica

Si se pudiera hacer un rastreo de la primera ocasión en la que fue empleada la palabra «alfabetización», de acuerdo con Braslavsky (2003), sería a finales del siglo XIX. La Real Academia de la Lengua Española la define como «acción y efecto de alfabetizar»; de «ordenar alfabéticamente o enseñar a alguien a leer y a escribir» (RAE, 2019). Su empleo se ha generalizado en diversos contextos y situaciones. Hablar de alfabetización remite al ámbito económico, científico, ecológico, emocional, digital —Harris y Hodges (1995) describen hasta treinta y ocho tipos de alfabetización—; y, al académico, que muchas veces se ha traducido de la palabra en inglés *literacy*.

El cómo definir la palabra alfabetización se puede relacionar con aspectos diversos. Por una parte, lo concerniente a la traducción, al contexto del lugar, al ámbito académico o, inclusive, al ideológico, político-educativo: «la definición de alfabetización determina el nivel de involucramiento y, en consecuencia, el nivel de financiamiento de la educación básica» (Venezky, 1990 en Braslavsky, 2003, p. 3). De cualquier modo, la alfabetización comprende una acción pedagógica de un agente sobre otro; una organización de actividades didácticas donde se transforma el rol receptivo de los estudiantes a uno proactivo (Hernández, 2022); «de ahí que se considere a la escuela la institución alfabetizadora por excelencia, y que llegue incluso a confundirse alfabetización con formación o educación» (López-Bonilla y Pérez-Fragoso, 2014, p.26). Una de las principales autoras que ha trabajado sobre la alfabetización académica es Carlino (2004). De acuerdo con la autora, la lectura y escritura se aprenden al ejercerlas y reflexionar sobre su uso; en consecuencia, los docentes universitarios tienen la responsabilidad de proveer las condiciones para favorecerlas (Hernández, 2022).

Con relación a la palabra *literacy*, al igual que alfabetización, aparece a finales del siglo XIX. Wilson (2008) identifica dos usos comunes: *literacy* como la facilidad de lectura hacia los textos que se le dio durante el pasado y *literacy* como una manera de ser en el presente en «donde las identidades se extienden dentro de discursos dados o formas de estar en el mundo que integran maneras de

comunicación por medio de la ropa, gestos, acciones, uso de herramientas, palabras, imágenes, música, etc.» (p.3); es una práctica social y situada.

Así pues, concuerdo en la distinción que varios autores de la lengua española han hecho de ambas palabras (Zavala, 2004; Cassany, 2006; Hernández, 2016): alfabetización no es la traducción de literacidad, conllevan a conceptualizaciones diferentes; la primera, alude al proceso pedagógico donde un sujeto interviene para que otro aprenda el alfabeto; la segunda, se relaciona con las acciones que llevamos a cabo al leer, escribir, hablar con las que damos forma a la vida dentro de contextos sociales diversos, interrelaciones, trayectoria de vida, cosmovisiones; tanto dentro como fuera de un contexto escolarizado. La literacidad «constituye una práctica social e ideológica que incluye aspectos fundamentales de la epistemología, el poder y la política» (Barton y Hamilton, 2009, pp.109 en Hernández, 2022, p.124); «es una actividad humana, esencialmente social, ubicada en la interacción interpersonal [...]; implica valores, actitudes, sentimientos, relaciones sociales» (Barton y Hamilton, 2009, p.112 en Hernández, 2022, p.124).

Debido a la complejidad del mundo actual, la palabra literacidad también se ha adjetivado; para dar paso a diversas literacidades o formas de ser letrado (asociadas con diferentes dominios de la vida). Existen términos como literacidad académica o disciplinar (derivados del tipo de práctica), para la salud o ecológica (con relación al ejercicio profesional) y mediada por el uso de la tecnología (López-Bonilla y Pérez-Fragoso, 2014). Para esta indagación me enfocaré a la literacidad académica.

En el presente apartado me propongo incorporar las investigaciones recientes que hay sobre la temática en diversas partes del mundo.

1.2.4.1 Contextualización. Desde hace aproximadamente seis décadas, la lectura, escritura y oralidad comenzaron a ser objeto de estudio de indagaciones alrededor del mundo. Términos tales como la escritura como sistema de representación (Ferreiro, 2003), cultura o culturas escritas (Kalman y Street, 2009) *literacy* (Lankshear y McLaren, 1993), literacidad académica (Hernández, 2016), dominio alfabético (Barton, 2008), retórica de la escritura académica (Díaz, 2014) o bien alfabetización académica (Carlino, 2012), han sido abordados a través de los

últimos años. Para este trabajo he decidido retomar el concepto de tutoría/tutoría par dentro de un programa que aspira a la literacidad académica, prácticas socialmente situadas y mediadas «por conflictos no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual» (Hernández, 2018, p. 774). La literacidad académica incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad; sus construcciones y discursos y cómo las personas hablan y les dan sentido a estas acciones (Barton y Hamilton, 1999) y constituye «una tecnología que está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y que representa la práctica de lo letrado no solo los programas escolares sino en cualquier contexto sociocultural» (Zabala *et al.* 2004, p.10 citado en Hernández, 2022, p.125).

Para presentar las indagaciones que recupero con relación a la temática que deseo indagar, divido los trabajos en dos categorías: la primera, sobre la literacidad académica y la práctica de los docentes; y la segunda, sobre los estudios de literacidad académica en ambientes digitales.

1.2.4.2 La Literacidad Académica y la Práctica de los Docentes. La lectura, escritura, oralidad en educación superior ha sido una de las temáticas a las que se ha prestado atención considerablemente en los últimos años. Encuentros, congresos, programas, investigaciones, han sido parte de ello, tanto a nivel nacional, como internacional. Una de las más grandes organizaciones a nivel mundial —e iniciada en Estados Unidos de América desde hace poco más de seis décadas—, es la *International Literacy Association* con más de trescientos mil educadores inscritos alrededor de setenta y ocho países (*International Literacy Association*, 2018). A través de la asociación, los educadores obtienen de revistas, periódicos y libros, información, indagaciones y eventos acerca de la temática. En Europa, con el Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades efectúan programas internos en las universidades para que los estudiantes trabajen la literacidad académica y encuentros para abordar la temática. Destaca el caso de España, que durante seis años ha organizado la *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios*.

La Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá Colombia, son algunos de los espacios en que se ha reflexionado en el continente americano sobre literacidad académica. En la Universidad de Cauca, existe un centro de Escritura en el que dan asesoría a los docentes para «desarrollar algunas estrategias para ayudar a sus estudiantes a leer o a escribir mejor y a usar estas tareas como herramientas de aprendizaje en las asignaturas que orientan» (Universidad de Cauca, 2018).

En el caso de México, la Universidad de Tlaxcala, en los últimos seis años, ha organizado seminarios internacionales de lectura en la universidad: 'Literacidad académica: retos y perspectivas', con el objetivo de «promover espacios educativos donde especialistas en el tema, profesores y autoridades educativas, analicen los retos y los rumbos que inciden de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en todos los niveles educativos» (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2018).

En universidades Privadas como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) cuentan con programas para trabajar la literacidad académica con sus alumnos y de carácter público, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Cuajimalpa, cuenta con un Taller de Literacidad Académica (TLA) «que forma parte de los planes de estudio de todas las licenciaturas impartidas en la UAM Cuajimalpa. Es un curso obligatorio que se brinda en el primer trimestre de la carrera, haciéndose oficial en el ciclo escolar 2014-2015» (Hernández, 2016, p14).

Otro de los espacios en México es el Consejo Puebla de Lectura, una organización civil que «busca generar encuentros y experiencias con la lectura, la escritura y la ciencia; incidir en la sociedad y generar entornos propicios para la lectura a través de diversas actividades» (Consejo Puebla de Lectura, 2018). A través de su sitio web, se ofrecen diplomados, talleres y jornadas sabatinas — presencial o en línea— para los profesores y público en general.

En cuanto a las indagaciones de literacidad académica y la práctica de los docentes encontré trabajos de universidades públicas y privadas de lugares como España, Argentina y Venezuela.

Uno de los estudios en maestros es el que Guzmán-Simón y García-Jiménez (2017) desempeñan, lo titulan: *La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas*. La indagación pretende comprender «en qué medida el grado de alfabetización académica de los estudiantes universitarios puede ser explicado a partir de las prácticas escritoras y lectoras promovidas por sus docentes» (p.317). Su muestra fue de 240 estudiantes de Educación Infantil y Primaria a quienes se les aplicaron cuestionarios. El análisis de éstos permitió describir las prácticas de alfabetización en cuatro universidades y se analizó que existe una relación entre el grado de alfabetización académica de los alumnos con las prácticas docentes: «las tareas y metodologías docentes son las que posibilitan una auténtica alfabetización académica» (p.330). Los autores no mencionan las prácticas docentes, finalizan con la siguiente afirmación: «se hace necesario realizar nuevos estudios empíricos que analicen en profundidad las tareas desarrolladas por los docentes en el aula, de manera que pueda determinarse qué tareas concretas, favorecen en mayor medida que otras el proceso de alfabetización académica» (p.330).

Por su parte, Gatti y Grinsztajn (2014) describen la experiencia de docentes en Argentina con la implementación de un programa institucional para la gestión de «la enseñanza de la alfabetización académica para la carrera de veterinaria». Mencionan que hay profesores universitarios que consideran que no les compete intervenir sobre las competencias de alfabetización académica con la justificación de que es un déficit de la formación en los niveles anteriores. Algunas de las prácticas que los docentes de la facultad, en conjunto con los tutores del programa, han llevado a cabo son: reflexión sobre las características textuales, la expresión oral, escritura con revisión constante.

Martins (2013) se centra en la formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar. Se trata de un estudio sobre las transformaciones en las creencias, representaciones y saberes de profesores sobre la escritura académica. A través del estudio de caso y la etnografía educativa por medio de la observación participante, análisis de textos reflexivos escritos y entrevistas grupales da seguimiento a seis profesores que participan en un taller sobre alfabetización académica como necesidad específica detectada

institucionalmente. Entre sus conclusiones destaca que «los profesores asistieron con la idea de aprender los modos de proceder y no de cómo enfrentar un problema que en principio desconocen. La actividad formativa sirvió para confrontarlo, no para transformar la actuación» (p.397).

Castelló, Mateos, *et. al.*, (2012) investigan las percepciones de 106 profesores de cuatro universidades españolas sobre aspectos relacionados a la temática: el grado de importancia del aprendizaje, el grado de dominio de la escritura académica que atribuyen a los estudiantes, el tipo de tareas en escritura más habituales y los criterios para evaluar los textos académicos; a través de un cuestionario. Con el estudio, las autoras destacan que los profesores valoran la escritura, no solicitan un tipo de escritura relacionada con su disciplina. Además, «a pesar de que reconocen la importancia de la escritura para aprender no están acostumbrados a reflexionar sobre su uso en sus respectivas asignaturas» (p.589).

Una aproximación al docente como mediador de estrategias para la alfabetización académica en educación superior, la realizan Caldera y Bermúdez (2007) de Venezuela, en su investigación *Alfabetización académica: comprensión y producción de textos*. Enfatizan el llevar a cabo acciones previas, durante y posteriores a la lectura; de planificación, redacción y revisión de la escritura. Los autores consideran una acción fundamental: «redescubrir el rol del docente como el de la persona que facilita el aprendizaje y no como el de la que enseña, enfatiza el proceso de aprendizaje en lugar de enseñanza, y supone el aprendizaje como un proceso activo» (p.253).

Para concluir, Ramírez (2012) indaga sobre la diversidad de representaciones de los estudiantes de educación superior en la Universidad Pedagógica Nacional. Menciona que los alumnos valoran las enseñanzas de los docentes «las diferentes contribuciones de la composición escrita; dan cuenta de los múltiples fines; procesos y dificultades que tienen para escribir, y de las formas de relación cognitiva y afectiva que establecen con la escritura» (p.15). Entre sus conclusiones está la idea de que los alumnos de educación superior escriben por demandas de los docentes y para elaborar los trabajos finales para acreditar la asignatura. Dentro de la práctica docente, los maestros no proponen tareas

específicas para la enseñanza de la escritura, lo que deriva a concepciones estudiantiles sobre una falta de significación de la escritura.

1.2.4.3 La Literacidad Académica en Ambientes Digitales. Las TIC se han visualizado como un recurso educativo para la educación superior en diversos ámbitos: como herramienta administrativa y de gestión, como contenido de estudio o como recurso educativo. Indagaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior de Esteve y Gisbert, (2011), Casado (2006), Mayo (2006), Fernández Calvo (2006), Gómez Diago (2006), Rodríguez-Illera (2004), señalan la relevancia de la práctica educativa a través de las TIC para trabajar diversos aspectos: la equidad, los derechos de la ciudadanía, la empleabilidad de los alumnos o la filosofía constructivista y como un campo de investigación educativa.

Del mismo modo, en diversas universidades del mundo, se han desplegado eventos cuyo centro es la alfabetización académica y los medios digitales: *Alfabetización académica en Educación Superior: el caso de la creación de portafolios electrónicos*, evento concretado en la Universidad de los Andes, Venezuela en 2009; *la Jornada de Intercambio y Reflexión acerca de la investigación en Bibliotecología* en la Universidad Nacional de la Plata en Argentina o el *Encuentro e intercambio sobre alfabetización académica en la Universidad de la República de Uruguay*; por mencionar algunos eventos.

Acerca de indagaciones en el empleo de las TIC para la alfabetización académica en educación superior, encontré trabajos de México, Venezuela y Argentina.

Para iniciar, Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas (2015) analizan la lectura y escritura de textos académicos y científicos de profesores desde entrevistas a profundidad y del análisis de los ensayos y reportes de investigación entregados en un diplomado de formación docente en línea orientado a la prevención y manejo de la violencia escolar: «Desarrollo de competencias docentes en ambientes virtuales para una convivencia armónica». Retoman a autores como Carlino para conceptualizar la formación en alfabetización académica, «entendida no sólo como el dominio retórico de ciertos géneros discursivos sino como participación en las prácticas sociales de las comunidades de expertos de esos campos del

conocimiento» (Carlino, 2013 en Reyes-Angona y Fernández Cárdenas, 2015, p.2). Los docentes expresaron un deseo de generar cambios en las escuelas con apoyo de la escritura académica; sin embargo, en sus escritos se detectó una argumentación sin una lógica congruente y sistematizada; en los reportes de investigación no había claridad: se repetía información, había una desorganización en la estructura y una falta de análisis. Tras elaborar sus trabajos, los autores se dirigían únicamente al tutor y no a los compañeros para discutir o debatir a través de foros. Uno de los puntos que destacan en su indagación es que si bien, las tecnologías digitales ofrecen la posibilidad de un trabajo colaborativo, aún no han sido lo suficientemente exploradas en México.

Otra indagación que alude a esta categoría es la que efectuaron Gutiérrez y Anzola (2015) de los Andes, titulado *Prácticas de lectura académica en el medio textual digital*. Se sitúan desde una perspectiva sociocultural para indagar «las prácticas de lectura académica digital al usar el hipertexto por parte de un grupo de estudiantes de Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Universidad de los Andes» (p.483). Para su estudio, emplearon cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y el análisis biográfico. Las profesoras argumentan que el terreno digital ha sido poco explorado por ellas y que sus trabajos han sido siempre en una modalidad presencial, por ello su interés. Concluyen que, por una parte, los estudiantes desde sus experiencias y actuaciones previas hacen el esfuerzo por hacer frente a los desafíos que depara la lectura y la escritura en la universidad. Que los «factores como el afectivo, social, cultural cognitivo, metacognitivo y motivacional también entran en juego [en la formación de un lector contemporáneo], además del novedoso formato digital» (p.484). Consideran la relación del contexto sociocultural universitario con el tecnológico y los vínculos que se establecen entre sus participantes; el libre albedrío que ejercen para «conquistar una nueva forma de alfabetizarse en el universo hipertextual» (p. 493).

Una experiencia pedagógica mediada por las TIC para escribir en una lengua extranjera, la trabaja Ruiz (2015). La autora da cuenta de la manera en que el uso de las TIC (con programas como Evernote, Prezi, Power point y Google Drive) potencializaron la escritura y oralidad, dentro de la asignatura de Lengua y Expresión Escrita III en una universidad de Argentina con el profesorado de inglés.

Una de sus reflexiones finales destaca que «el abrir espacios fuera de la clase utilizando las TIC para compartir ideas y textos; así como la experiencia de redactarlos en conjunto, se vuelven factores fundamentales para la alfabetización académica en nivel superior» (p.5).

Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas (2013) dan cuenta de los resultados de una intervención educativa en una universidad privada de México. Alumnos y profesores, por medio del uso de blogs electrónicos, amplían procesos de búsqueda de información, lectura y escritura para la elaboración de un ensayo. A partir de entrevistas virtuales y dos cuestionarios exponen «la percepción de los alumnos sobre la incidencia de los blogs en su alfabetización académica, los puentes y las tensiones entre ambos tipos de escritura y las posibles lecciones para la innovación educativa en el área» (p. 2). Los alumnos valoraron positivamente la innovación educativa, el blog contribuyó «a una mayor capacidad autocrítica del dominio de la lengua escrita, acostumbrándoles a la constante revisión y reformulación de sus textos» (p.24). Asimismo, enfatizan la acción de leerse y comentarse entre ellos, para cobrar la conciencia de un público real. Consideran «potenciar pedagógicamente la capacidad de los blogs para generar conversaciones disciplinarias e interdisciplinarias, a diferencia de su uso como mera plataforma de realización y difusión de tareas de escritura individual» (p. 24).

Romero (2013) trabaja *El uso del blog como apoyo para la alfabetización académica en el comentario de Nacor de El Gallardo Español de Miguel de Cervantes*. Con su indagación, el autor describe cómo a través de un blog, los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán —en la Licenciatura de Lengua y Literatura Hispánicas, dentro de la asignatura de Literatura europea renacentista— desarrollan habilidades de alfabetización académica con la integración de recursos como videos, música, textos y foros dentro del blog. Los participantes, al lograr una empatía con las motivaciones de Nacor y una valoración con otros personajes y épocas literarias, desarrollaron habilidades socioafectivas y éticas «como puente para llegar al desarrollo de las cognitivas y, por ende, entender el lenguaje característico de la disciplina, fundamental en la alfabetización académica».

1.2.4.4 La Literacidad Académica en la Universidad. Diversos autores se han acercado a conocer sobre lo que acontece en la universidad y han señalado que —aunque los ideales asociados a esta permanecen: desarrollo intelectual y personal, formación de destrezas, crecimiento personal, socialización y ser productivo en la sociedad (Harland, 2017)—, la práctica de los estudiantes y profesores dista de lo anterior. Hay una *infantilización de la educación superior*, tanto por la falta de compromiso y responsabilidad de lo que significa estudiar en la universidad, la vulnerabilidad psicológica y emocional de los alumnos; así como por la cantidad exagerada de tareas que los profesores asignan para evitar reclamos en las evaluaciones (De Garay, 2012; Bohórquez, 2016; Furedi, 2018).

Al ingresar a la universidad los estudiantes se incorporan a una cultura distinta de la que en niveles previos vivieron. Una cultura que exige en el estudiante la utilización de un lenguaje determinado, el desarrollo de una retórica y un pensamiento cognitivo del contexto traducido en «prácticas y en actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas» (Hernández, 2016, p.19). Una cultura en la que la universidad tiene como tarea desplegar en sus estudiantes las prácticas y representaciones características de ella y acompañarlos en el proceso a través del cual se logra ingresar como miembro (Carlino, 2012, p.6). De esta suerte, la apropiación del discurso dentro de la cultura escolar a nivel superior «tiene más que ver con el posicionamiento del escritor en relación con los marcos ideológicos desde donde piensa y habla, que con el conocimiento de las convenciones formales del texto» (Hernández, 2018, p.777). Lo anterior apunta a la literacidad académica.

Quienes hemos tenido la oportunidad de estar frente a un grupo en educación superior nos ha pasado por la cabeza cuestionamientos tales como: ¿Cómo profundizar el trabajo de los textos y las perspectivas de los autores dentro de la clase? ¿Cómo incentivar a que los estudiantes participen y den sus puntos de vista? ¿Cómo invitarlos a cuestionar o indagar «más allá» de lo que se plantea en un texto? ¿Cómo apoyar a que escriban de una manera fundamentada y fluida sobre la disciplina? (como estudiante de posgrado, continúo en ese aprendizaje). De acuerdo con Ramírez, Reyes y Sánchez (2011) sería ingenuo que, al iniciar un curso de licenciatura, el profesor partiera de la idea de que el estudiante domina su

propia lengua (para uso académico) o que es autónomo en la práctica de estrategias de búsqueda y registro de información que lo conduzcan a la generación de conocimiento:

La experiencia dice que los estudiantes de este nivel tienen carencias en: estrategias de lectura, hábitos de estudio, habilidad para redactar, dificultades para expresarse en forma oral, ya sea porque no han sentido la necesidad o porque no han creado conciencia sobre el valor de estas habilidades. (p.103)

Los autores describen dos posturas: o que los estudiantes no sienten una necesidad intrínseca o que aún no han valorado la importancia de la lectura, escritura, oralidad. No obstante, es una cuestión aún más compleja que no únicamente queda en el interior del estudiante. En el siguiente capítulo lo abordaré.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, se ha indagado sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la alfabetización académica (De la Garza, 2017). Algunos testimonios son los siguientes:

Cuando yo hago mis textos y los leo y digo ¡híjole! esto no es lo que yo quería decir, yo no quise decir esto, cuando uno revisa pues los textos, porque hay veces que uno escribe a la carrera y dice ¡órale! ya está maestro, pero cuando uno revisa, a mí me ha pasado, que yo no estoy de acuerdo con lo que escribí y las ideas aun así se me quedaron aquí. (Estudiante de educación indígena)

Yo también comparto la experiencia con muchos de mis compañeros de no saber estructurar un texto propio, podemos tener miles de ideas, pero saberlas acomodar de tal manera que te puedas dar a entender es muy complicado” (Estudiante de educación indígena). (p.18)

Estudiantes y profesores detectan que uno de los retos dentro de la universidad es el desarrollo de prácticas para la literacidad académica. En este sentido, la problemática del proyecto de indagación surge principalmente de tres planteamientos:

- La identificación de las dificultades que los estudiantes de educación tienen para la oralidad, lectura y escritura de textos académicos.
- El compromiso de comprender la tutoría efectuada a los estudiantes de recién ingreso dentro del programa Entre Pares. Las prácticas de tutores pares y tutores profesores.

- La necesidad de comprender las prácticas de los estudiantes de recién ingreso y expertos (tutor par) en el desarrollo de la literacidad académica.

En consecuencia, las siguientes preguntas serán las que guíen mi trabajo de indagación:

- ¿Cuál es el sentido de las prácticas de tutoría par hacia el desarrollo de la literacidad académica en educación superior?
- ¿Cuál es el sentido de las prácticas de los profesores-tutores en relación con la literacidad académica?
- ¿Cómo significan los estudiantes la tutoría par?

1.3 Objetivos

- Dar cuenta, a partir de la voz de los sujetos, de las formas de hacer y de relacionarse entre los estudiantes de recién ingreso de educación superior respecto a la literacidad académica; así como con sus tutores-pares para comprender de qué manera dan sentido a su práctica de escritura, lectura y oralidad en la universidad.
- Explorar el sentido del proceso de tutoría-par respecto a la literacidad académica a fin de generar nuevas estrategias y formas de proceder en el acompañamiento de las prácticas de escritura, lectura y oralidad en diversas disciplinas de estudiantes de nuevo ingreso.
- Dar cuenta del sentido del proceso de tutoría-docente respecto a la literacidad académica y su práctica en torno a la escritura, lectura y oralidad.

A partir de la indagación, pretendo acercarme a las formas de ser, hacer y proceder (significaciones) de los tutores-docentes, tutores-acompañantes, y estudiantes, participantes del programa Entre Pares de la UPN, Ajusco, respecto a la literacidad académica en el nivel. Pienso que lo anterior, posibilitará apreciar el punto de vista de los actores; ofrecer un lenguaje propio de las interacciones dentro del programa; reflexionar sobre las actividades que se han realizado al interior;

ofrecer conocimiento sobre cómo se viven los diversos roles para futuras propuestas o políticas y continuar con el diálogo académico sobre la tutoría par, la literacidad académica en educación superior y el papel de los docentes. Los anteriores son algunos de los alcances que deseo para el presente trabajo.

A lo largo del capítulo abordé una de las actividades dentro de la literacidad académica: escuchar —tanto a mí como a los otros— para reconocer los conceptos ligados a la temática e iniciar el camino de transformación del propio pensamiento. Así, he concientizado algunos de los momentos en mi trayecto personal y escolar en los que la lectura, oralidad, escritura y acompañamiento han estado presentes; han sido parte de mi historia. Reconocerlos me ha permitido construir el interés por el objeto de estudio de la presente indagación. Me he acercado a escuchar lo que los otros han dicho sobre: la tutoría par, la literacidad o alfabetización académica y las tareas escolares. Cierro con las preguntas y los objetivos que guiarán el trabajo.

Capítulo II

Reconocer el Horizonte Para Posicionarse: Perspectiva Teórico-Methodológica

2.1 El Reconocimiento de los Senderos

2.1.1 Tesis Iniciales sobre Literacidad Académica

2.1.2 Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

2.1.3 Comprensión

2.1.4 Práctica

2.1.5 Experiencia

2.2 Los Artefactos para la Andanza

2.2.1 Indagación Cualitativa

2.2.2 Interaccionismo Simbólico

2.2.3 Investigación Narrativa

2.2.4 Entrevistas Narrativas y Otras Técnicas de Apoyo a la Indagación

Capítulo II

Reconocer el Horizonte Para Posicionarse: Perspectiva Teórico- Metodológica

Entra en el mundo. Observa y pregúntate; experimenta y reflexiona. Para entender el mundo debes formar parte de él y a la vez mantenerte apartado de él; una parte de y apartado de. Ve pues, y vuelve para contarme qué has visto y oído, qué has aprendido y qué has llegado a comprender. Patton, 1980 en P. Maykut y R. Morehouse, *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*.

Cualquiera que sea el lugar al que uno desea dirigirse, real o simbólicamente, es necesario visualizar el panorama. Al distinguir el paisaje en su totalidad —o, al menos, desde un sitio vasto— es posible plantearse rutas o caminos a seguir de acuerdo con quien se es, lo que hace sentido y lo que se busca. En el camino de ascenso para mirar ese paisaje, muchas interrogantes se presentarán; nuevas veredas se ubicarán y, probablemente, siempre haya una cima más por escalar. No obstante, los pasos andados ya nos habrán movido de lugar. Ya no seremos los mismos. Podremos tomar un posicionamiento. El presente capítulo representa la búsqueda por reconocer el horizonte y sus veredas (lo teórico); elegir los implementos (lo metodológico) para explorarlas. De este modo, me adentraré a los estudios sobre literacidad académica —tesis iniciales y actuales— conceptos que considero centrales —comprensión, práctica y experiencia—; para posteriormente, advertir los artefactos que me permitirán acercarme a los significados que los estudiantes, tutores-acompañantes y tutores-docentes dan a su práctica en torno a la literacidad en el nivel superior dentro del programa *Entre Pares*: la indagación cualitativa, el interaccionismo simbólico, la investigación narrativa y las entrevistas, otras técnicas de apoyo a la indagación.

2.1 El Reconocimiento de los Senderos

Dentro de los estudios sobre literacidad, existe lo que ha sido denominado «giro social» (Gee, 2000 en López-Bonilla y Pérez-Fragoso, 2014). A finales del siglo pasado, se transitó de un modo de concebir la lectura y escritura como habilidad a

considerarlo como práctica social, cultural e histórica. A continuación, amplío ambas perspectivas. La primera, como tesis iniciales y la última, como Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), en la que me sitúo.

2.1.1 Tesis Iniciales sobre Literacidad Académica

Las tesis iniciales sobre la literacidad académica las podemos encontrar en autores previos a la década de los ochenta como Flower y Hayes, Olson, Goody y Watt y Ong (Hernández, 2014). En general, los enfoques de estos teóricos se posicionan desde una perspectiva cognitiva y lingüística; es decir, que es observable en estrategias y habilidades que los estudiantes desenvuelven o les falta por desplegar el reto está en la cabeza del estudiante y en cómo la escuela o institución se aproxima a ella —un modelo autónomo de literacidad— (Street, 1984 en Hernández, 2019). Así, los sujetos miran a la escritura, la lectura y oralidad como aspectos opuestos y diferenciados y dejan de lado los procesos históricos, culturales, institucionales y sociales interrelacionados entre sí. Los estudios en esta etapa se centran en el fomento de una alfabetización funcional, que en palabras de Cummins (1997/2010) busca: «un nivel de lectura y escritura que habilite a la gente a funcionar adecuadamente en la sociedad y, como tal, es relativa a los cambios en las demandas sociales» (p.18).

Los modelos pedagógicos de los planteamientos de los autores mencionados se relacionan con los de tipo transmisivo con contenidos de orden jerárquico, donde los estudiantes escuchan o responden con gestos, expresiones o movimientos corporales. Cuando dan alguna respuesta de tipo oral son enunciaciones simples o ritualizadas; esperadas (Cummins, 1997/2010). Las actividades se centran en el estudio de los componentes del lenguaje, por los principios lógicos de su coherencia interna; por ejemplo, el vocabulario, la ortografía, la fonología, la codificación, decodificación, el juntar letras o formar palabras de manera aislada unas de otras, lo que López-Bonilla y Pérez-Fragoso (2014) nombran como «habilidades neutras» o Street (2013) «modelo autónomo de literacidad».

2.1.2 Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

Los Nuevos Estudios de Literacidad o *New Literacy Studies* es una corriente que se fundamenta en la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vigotsky. En estos trabajos se aprecia que el conocimiento es algo distribuido a lo largo de la vida, los grupos sociales y las instituciones (Gee, Hull y Lankshear, 1996/2010). Autores como Scribner, Cole, Heath, Barton y Hamilton, Street y Gee (Hernández, 2014, 2019) son representantes de esta etapa, que surge alrededor de los años ochenta del siglo XX en Estados Unidos. Está ligada a un posicionamiento que «cuestiona las políticas y discursos que niegan o inferiorizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas» (Hernández, 2019). En México, la producción de esta línea aparece a mediados de los noventa con autores como Hernández (1997), Kalman (1999) y Rockwell (2000); misma que podemos dividir en dos categorías: los estudios que «toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas, y los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos» (Hernández, 2014, p.255).

Entre los principios de los NEL se encuentran que la lectura, la escritura y la oralidad forman parte de un conjunto indisoluble e inseparable de los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desenvuelven, el aprendizaje es «un proceso socialmente situado y mediado por conflictos no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual» (Hernández, 2018, p. 774). En este sentido, la literacidad o literacidades son prácticas posibles de observar en contextos sociales de la realidad mediante diversos modos de significación (multimodalidad).

Desde los Nuevos Estudios de la Literacidad, trabajar la lectura, escritura y oralidad en educación superior no solo significa aprender las normas y convenciones de la comunidad académica, sino de experimentar, pertenecer, participar y compartir puntos de referencia en esta comunidad para apropiarse del lenguaje académico en lo ideológico, político, cultural, lingüístico, identitario y crítico

(Hernández, 2018); se trata de desarrollar comportamientos letrados —la clave de la literacidad académica— que posibilite a los estudiantes «proveer explicaciones ordenadas, argumentos lógicos, interpretaciones fundamentadas, y análisis abstractos» (Heath y Mangiola, 1991/2010, p. 27); Street (2013) lo conceptualiza como «modelo ideológico de literacidad».

La literacidad académica desde los NEL es una práctica social que, a diferencia de un evento, no es un elemento observable únicamente pues involucra procesos internos de manera individual conectados en lo social; tales como la construcción de valores, actitudes, sentimientos y relaciones: los fines, contenidos, condiciones de acceso a la lectura, escritura en particular; y, a la educación, en general. De este modo, una práctica social incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad; sus construcciones y discursos. Cómo las personas hablan y dan sentido a estas acciones (Barton y Hamilton, 1999).

La noción de evento, de acuerdo con Barton y Hamilton (1999) enfatiza la naturaleza situada de la literacidad. No obstante, cabe identificar que los eventos son actividades observables, y muchas veces, repetitivas: la lectura en voz alta de un texto, el subrayado de palabras, la búsqueda en el diccionario... que no implica la literacidad misma, sino un punto de partida para su indagación.

Además, los NEL se sitúan en la tensión que existe entre las prácticas dominantes institucionalizadas o prácticas oficiales y las prácticas vernáculas autogeneradas o prácticas cotidianas de los estudiantes y profesores (Hernández, 2014); la literacidad académica, aunque tenga sus propias normas y discursos, no es algo que únicamente se desarrolle dentro de los límites de la universidad. Es inseparable de las prácticas sociales donde los participantes leen, escriben y se expresan con las maneras, valores, actitudes, identidades e interacciones de los diversos textos: en pasillos, en salones de clase, en casa, en el trabajo, en las actividades religiosas, con grupos de amigos, en reuniones de comida, etc. —a través de las necesidades de la vida cotidiana: comunicación personal, organización y realización de tareas cotidianas, documentación, saber y participar, placer, aprender y significar— (Barton y Hamilton, 1999). Entonces, se pasa de manera permanente entre la lectura, la escritura y la oralidad en las actividades de la vida cotidiana dentro de un contexto y finalidad determinada. En consecuencia,

«aprender a leer/escribir no es la adquisición de una habilidad, sino de diversas literacidades, y solo es posible esto al participar en diversas prácticas sociales» (Hernández, 2019).

Dentro de los NEL un tema de interés ha sido las relaciones entre poder y literalidad desde dos ámbitos: «como la forma en que las prácticas discursivas reproducen o desafían estructuras de poder y dominación; o, bien, como el poder diferencial que tienen los participantes en eventos particulares de interpretación y/o producción de textos» (Hernández, 2014, p. 263). Desarrollar la lectura, escritura y oralidad (sujeto letrado) tiene que ver con un ámbito ideológico y no solo lingüístico y cognitivo. La mirada se centra en lo ideológico-conceptual, el discurso que el sujeto construye más allá de la unidad lingüística (oración, texto). En este aspecto, Hernández (2014, 2019) lleva a cabo un marco referencial sobre estudios con diversos sectores de la población como estudiantes, migrantes, grupos indígenas o mujeres de baja escolaridad y enfatiza que «las prácticas letradas son parte de la reproducción o la contestación del poder y la dominación» (Hernández, 2019).

Algunas acciones concretas que implican la literacidad son:

Interpretar textos, decir lo que ellos “significan”, ligarlos con la experiencia personal, relacionarlos con otros textos, explicar y argumentar usando pasajes del texto, basar sus afirmaciones en el texto, plantear hipótesis sobre consecuencias o situaciones relacionadas, comparar y evaluar, y hablar acerca de hacer todo lo anterior. (Heath y Mangiola, 1991/2010, p.27)

Para lograr las acciones referidas, es preciso que las instituciones escolares distingan y atiendan las diferencias culturales y lingüísticas con las que llegan los estudiantes; trasciendan en sus formas de saber, sus expectativas de aprendizaje y sus formas de interactuar entre ellos mismos y con el profesorado.

En los NEL se busca que las interacciones entre estudiantes y con el profesorado sea de manera colaborativa para generar —y no transmitir— el conocimiento. Los profesores escuchan la voz de los estudiantes a partir de la reflexión sobre su experiencia y sobre los procesos sociales que viven a través del cuestionamiento, indagación constante, acción, construcción de identidad. La idea es que se muestren y comuniquen las ideas que construyen con otros y amplifiquen su voz dentro de la comunidad académica; dicho de otro modo, que «los

estudiantes aprendan al mismo tiempo la lengua, sobre la lengua y mediante la lengua» (Hernández, 2010, p. 29).

Dentro de los planes y programas de estudio de México, sobre todo de educación básica en los últimos años, se ha planteado la enseñanza de la asignatura de Español a través del enfoque Comunicativo-Funcional y de Prácticas Sociales del Lenguaje. En el primer caso (germinó a inicios de la década de los noventas), se consideraba que una persona que conseguía la competencia comunicativa —conformada por 4 dimensiones: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica— había adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua; para ello, se requería la experimentación constante a un contexto comunicativo diversificado, la composición y producción continua de textos, el trabajo focalizado en el léxico y las normas del lenguaje y la selección de estructuras adecuadas a cada situación o actividad simulada de la vida real (Labrador, 2002).

El enfoque de Prácticas Sociales del Lenguaje se planteó a inicios de la década del dos mil y hasta el año dos mil veintiuno. Proponía que durante la educación básica los estudiantes participan en diferentes prácticas con las cuales encuentran oportunidades para «adquirir el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas» (SEP, 2011, P.16). Como prácticas se entendía un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad; más allá del sistema de palabras y reglas (SEP, 2017).

En el plan de estudios actual de educación preescolar, primaria y secundaria (2022) se propone un currículo organizado por *campos formativos* y no por asignaturas para «contemplar la interacción del conocimiento de diversas disciplinas en las que se generan, se discuten y se comparten diferentes saberes entre los integrantes de la comunidad escolar» (SEP, 2022, p.137). El campo formativo de *Lenguajes* busca que los estudiantes desarrollen la expresión y comunicación «de sus formas de ser y estar en el mundo para conformar y manifestar su identidad personal y colectiva... mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y producción de diversas producciones para emplearlas con intención» (SEP, 2022, p.140).

En el caso de educación superior, los autores Bañales, Vega, *et al.*, (2014) producen un balance sobre las investigaciones que hay acerca de la lectura y escritura académica en educación superior. Visualizan que han existido tres perspectivas en los planteamientos de trabajo: la cognitiva (que se centra en la manera en que los escritores llevan a cabo el proceso de planificación, redacción y revisión: estrategias, problemáticas, conocimientos o procesos de memoria); la sociocognitiva (considera los factores motivacionales, de autopercepción, ambientales y conductuales de los sujetos) y la sociocultural (se centra en comprender las variedades lingüísticas, las prácticas de literacidad, trayectorias y relaciones de poder en la conformación de identidades disciplinares; muy relacionado a los NEL).

Pese a que los planteamientos pueden ser de determinado modo por escrito, las acciones entre estudiantes y profesores pueden distar. Lo he vivido como profesora en ambos niveles. En primaria, por ejemplo, se ha empleado un tiempo considerable para valorar la lectura de niños en términos de velocidad; se han descuidado aspectos de la reflexión sobre la lengua como las conjugaciones verbales, la gramática, la ortografía o se ha priorizado que la caligrafía sin prestar atención al contenido o su funcionalidad. En el caso de educación superior, al ver las problemáticas con la que llegan los estudiantes, varias universidades —tanto públicas como privadas— han optado por insertar en su curriculum un curso de lengua para trabajar aspectos de las tesis pasadas en la literacidad académica. El riesgo es caer en los extremos de centrarse en las cuestiones normativas del lenguaje u olvidarse de ellas de manera definitiva. El reto es acercarse cada vez más a prácticas desde los Nuevos Estudios de Literacidad.

Ante este panorama teórico de los estudios de literacidad, busco construir una comprensión empática —participar en una forma de vida— (Von Wright, 1979) de las prácticas de los tutores dentro de las condiciones institucionales de la UPN-Ajusco en torno a la comprensión de lectura, escritura y oralidad exigidas en el nivel universitario para el abordaje dentro del contexto de cada materia; o sea, en torno a la literacidad académica.

2.1.3 Comprensión

Comprender los significados conlleva a tener la capacidad de escuchar al otro, de ponerse en ese lugar, de mirar al mundo desde otra perspectiva, desde una mirada que, quizás, no se había percibido con anterioridad y dentro de su contexto social.

Para acercarme a las prácticas de tutoría respecto a la literacidad académica de los participantes (estudiantes, tutores- pares y tutores-docentes) deseo dar cuenta de la experiencia y comprender los significados que los sujetos dan en la interacción, percepción e interpretación durante su proceso socialmente situado. Considero que tres pueden ser las categorías teóricas que me ayudarán a acercarme: Comprensión, práctica y experiencia.

Spinoza, filósofo holandés del siglo XVII representante del racionalismo, mencionó «no reír, no llorar, menos detestar. Solo comprender» (Bourdieu, 2000, p.51). Comprender es una palabra de uso coloquial, que, por lo mismo, pocas veces se reflexiona sobre sus implicaciones. Para esta indagación, el concepto conlleva a acercarse a los sentidos que otros le atribuyen a algo en particular, a «entrar en la singularidad de la historia de una vida e intentar explicar, a la vez en su unicidad y en su generalidad, los dramas de una existencia» (Bourdieu, 2000, p.533). Los sentidos solo pueden comprenderse en el mundo de la vida cotidiana de sus participantes; es decir, en «la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado» (Schutz y Luckmann, 2001, p. 25), en el que comparte con otros de manera intersubjetiva. Así, acercarme de manera genuina a los sentidos socialmente situados de estudiantes y profesores en torno a las prácticas de tutoría para la literacidad académica en la UPN, es el esfuerzo por empatizar —tomar la experiencia del otro— y desarrollar la capacidad de habitar en su piel, mirar desde sus ojos, respetar su talante y forma de ser; hacer posible la reflexión, llegar a la raíz de las palabras comunes, tomar la responsabilidad de amar, la forma suprema del conocimiento. Esto es comprender.

De acuerdo con Scarbath (1984) comprender es un proceso de interacción entre personas concretas; con caracteres únicos, emociones, dimensión cognitiva y trayectorias de vida. Comprender implica una comprensión dialógica, «ser uno mismo y hacerse uno mismo en las relaciones con los demás» (p.110). Más allá de

la acción de acercamiento, descubrimiento e interpretación es tener una atención y apertura consciente que pocas veces se tiene en la vida cotidiana. Los elementos esenciales que Scarbath recupera son: ser consciente de los límites del otro en la relación y estar al servicio de u orientar al otro (p.111). Con lo anterior, mi concepción de comprensión se amplía, pues la responsabilidad de amar es ser consciente del otro en sus límites —en sus posibilidades— para recorrer juntos nuevos caminos (estar junto al otro sin imponerse), y durante el andar, ambos transformarnos. La comprensión es un acto social. Es acercarse a las interacciones dotadas de sentido, un proceso de negociación de significados.

Comprender implica facilitar el proceso de formación, crear las condiciones para hablar sin prejuicios o sentirse juzgado; liberar. Se trata de un esfuerzo por descifrar lo desapercibido tanto por el sujeto como por el que busca comprenderlo. En palabras de Scarbath la comprensión es: «acercarse al otro prescindiendo de etiquetas y sanciones y de descifrar en una dialógica, cuidadosa y, al mismo tiempo, comprometida, guiada por la información simbólicamente codificada del interlocutor» (p.119).

Lo anterior será posible en la medida en la que me acerque a conocer tanto el horizonte de la vida presente del sujeto como el horizonte de su trayectoria para buscar sentidos que orientan la acción de los sujetos que participan: «Comprender es aplicar un sentido al presente: ¿Puede alguien comprender sin formar parte de la comprensión, sin que el presente esté implicado en ella?» (Grondin, 2008, p. 83). Tanto Langford (1994) como Scarbath (1984) coinciden al mencionar que la comprensión que el sujeto tenga de sí mismo orienta sus acciones.

En resumen, comprender implica acercarse a conocer su trayectoria; su situación particular; en este caso, respecto a la tutoría y literacidad académica. Para comprender es imperioso contemplar la realidad de los otros tan cerca como sea posible, de manera profunda, desde la interpretación que construyen y los puntos de vista que la conforman.

2.1.4 Práctica

Por medio de las acciones damos forma a la vida. Nuestras actuaciones se configuran a lo largo del tiempo y se mantienen, o no, en su transcurrir. Creamos una cierta rutina en nuestra vida cotidiana, actos concretos que llevan una secuencia y un flujo; decisiones para llegar a propósitos concretos y nuestro ajuste en el camino. Entender la relación entre la rutina, las decisiones y los ajustes junto con «las normas, las estructuras y los procesos en que se asienta lo que la gente dice y hace» es interesarse en las prácticas (Pink, Horst *et al.* 2019). Langford (1994) señala que cualquier empresa de tomar parte, criticar o transformar la práctica social de la enseñanza, parte de un concepto de práctica social; entonces, tiene que ver con un acto intencional, con un entramado de fuerzas que guían las decisiones. Sitúa a las personas dentro de un contexto, interrelaciones, naturaleza individual interna y la noción que construyen de las situaciones, de sí mismos. Los conceptos de individuo y práctica social se encuentran interrelacionados para alcanzar una. Es caer en la cuenta de las actividades a través de las que se vive la vida y cómo éstas configuran el mundo.

La forma en que miramos la realidad, en la que actuamos y decidimos, tiene que ver con diversos factores: con nuestras creencias, historia, dimensión intrínseca, memoria que tenemos de lo externo y las expectativas que creamos (cómo consideramos que pueden ser alteradas y sus relaciones con el presente, pasado y futuro). En este sentido:

Las personas pueden verse a sí mismas y a los otros no sólo como personas, sino como personas de un tipo u otro. Por ejemplo, pueden verse a sí mismas como profesores, alumnos, [tutores], inmersos en una práctica social de enseñanza, y al hacer esto no sólo elaboran creencias sino también pautas para su conducta interactiva. (Langford, 1994, p.30)

El discernimiento de los actos que los sujetos llevan a cabo concierne a la práctica social (Chevallier y Chauviré, 2003). Las prácticas son posibles de identificar a través de los vínculos de los sujetos con su mundo y cómo los sujetos los nombran; en otras palabras, el lenguaje es «constitutivo de experiencia y no es meramente un comunicador de ella. El lenguaje conforma, enfoca y dirige nuestra

atención: transforma nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública» (Eisner, 1998, p. 44). Entiendo por objeto «todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia: una nube, un libro, un cuerpo legislativo, un banquero, una doctrina religiosa, un fantasma, etc.» (Blumer, 1982, p.8). Para esta indagación, el objeto de la tutoría dentro de *Entre Pares*, programa que aspira a las prácticas de literacidad académica.

Las prácticas sociales —al igual que los individuos— tienen historia, unidad e identidad. Remite a la exploración del qué y el cómo de las acciones gracias a una confrontación «ajustada entre un sistema de disposiciones adquirido y un fragmento del espacio social, lugar de adquisición y de despliegue de esas disposiciones» (Chevallier y Chauviré, 2003, p.11).

Es posible direccionar las conductas y fijar las metas de sus practicantes. La comunidad es parte de la práctica social; el concepto es relevante porque en palabras de Langford: «No es posible comprender qué es un profesor sin entender la práctica social de la educación a la que él o ella pertenece» (1994, p.32).

Para comprender el sentido que los sujetos dan a las prácticas de tutoría dentro de *Entre Pares* en estudiantes, tutores pares y tutores docentes me remitiré a su narrativa con el apoyo de entrevistas, trayectorias, diarios como estrategias para la construcción de datos, para la comprensión del objeto de estudio.

2.1.5 Experiencia

Estar interesado en la educación es estar interesado en la vida misma (naturaleza), en el hacer social e individual; en el misterio que abraza lo natural y lo cultural. El transcurrir de la vida cotidiana rociado de momentos poderosos, significativos. Cada intento por explicar y comprender lo que nos rodea implica rescatar la experiencia previa, tanto del Yo como la que nos transmiten los Otros en la interacción. La experiencia equivale a las cualidades —que no son directamente conocidas, pero sí sentidas, tenidas— y el significado que atribuimos a nuestro estar en el mundo (Eisner, 1998; Bernstein, 2010), aquello con lo que me ha sido biológicamente posible vincularme. «Cada experiencia es el resultado de una

interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo con que vive» (Dewey, 2008, p.51).

Para Dewey (2004, 2007, 2008) la noción de experiencia es sustantiva. Inicia con un movimiento de *impulsión*, «hacia fuera y hacia delante» (2008, p.67) donde la actividad que se realiza pone en juego a todo el Yo. Da unidad al entendimiento de la realidad, esquema de referencia para explicar lo que nos rodea. Todo lo vivido se relaciona con ese esquema; de tal modo que cualquier objeto lo significamos a partir de él. Por ejemplo, al experimentar algún aroma en el presente, nos puede trasladar a alguna vivencia que en el pasado tuvimos. En mi caso, ocurre con la fragancia *J'Adore* de *Dior*. Cada que la percibo me lleva hasta Toledo, España; lugar en donde la emplee por obsequio de mi madre.

Toda experiencia es singular e irrepetible: involucra una situación —lugar—; continuidad —pasado, presente y futuro— e interacción —personal y social— (Clandinin y Conelly, 2000). Se juega en el polo de la incertidumbre, varios incidentes pueden acontecer en cualquier momento. Toda experiencia implica relaciones cualitativas con el mundo, la producción de sentidos de aquello que me rodea. Es activa de dos maneras: lo que sentimos (directa) o lo que padecemos por otros (indirecta). El producto es el significado que, reflexivamente, otorgamos a las cosas. En consecuencia, toda experiencia es la creación de significados en la relación cualitativa con el mundo (Serrano, 2021). No son eventos aislados. Son relaciones entre el presente, el futuro y una negociación entre el sujeto y el medio. La imaginación designa o permea los procesos del hacer en búsqueda de una transformación.

La reflexión —entendida como un pensamiento activo, persistente y cuidadoso (Dewey, 2007)— juega un papel valioso dentro del concepto de experiencia. La vida implica decisiones constantes, mismas que pueden ser tomadas de manera indiferente o reflexiva. La reflexión surge de indagar las condiciones y consecuencias de un objeto (Bernstein, 2010). Queda en nuestra memoria en diferentes estratos: de la ética, de la estética, del saber. En palabras de Dewey (2008): «al recordar una experiencia *después* de que ha sucedido, podemos encontrar que una propiedad más que otra fue dominante, de manera que caracteriza la experiencia como un todo» (p.43). Lo intelectual o lo emocional que

pueda tener nuestra experiencia como propiedades es un todo. Toda experiencia es estética.

Aunado a lo anterior, la experiencia son las historias que las personas viven, y cuando las cuentan, las reafirman, las modifican, las re-crean y las llevan hacia lugares diversos (Clandinin y Connelly, 2000). La experiencia implica un pensamiento simultáneo acerca del pasado, presente y futuro; transcurre de manera narrativa; en este sentido, «la vida es siempre, necesariamente, un cuento» (Molloy, 1991, p.5 en Clandinin y Connelly, 2000, p. 101; traducción propia). La experiencia está ligada a lo casuístico.

Indagar la experiencia de otros es factible a través del acercamiento y comprensión tanto de los sentidos —sensaciones, percepciones configuradas por ciertos valores sociales— como del lenguaje —categorías verbales de la expresión—. Asunto complejo pues se cimienta en las «tensiones entre experiencia y lenguaje, tensiones que son contradicciones dentro de la experiencia misma entre las percepciones ideológicas y las reacciones psicológicas y corporales» (Stone-Mediatore, 1988, p.30 en Clandinin y Connelly, 2000, p.14). No obstante, intentaré hacerlo en la presente indagación con el apoyo de diversos artefactos que enseguida expongo.

2.2 Los Artefactos para la Andanza

Dentro de una indagación, los significados se construyen. La forma que tomen dependerá de aquellas herramientas conceptuales y metodológicas que se empleen. En el intento por acercarme a los sentidos que los participantes del programa *Entre Pares* dan a su labor, entre los componentes que emplee para conseguirlo se encuentran: la indagación cualitativa, el interaccionismo simbólico, la investigación narrativa y las entrevistas y otras técnicas de apoyo a la indagación. Lo anterior bajo el principio de la reflexividad, proceso continuo que me permitirá «percibir y controlar *sobre la marcha* los efectos de la estructura social» (Bourdieu, 2000, p. 528) en la que se efectúe cualquier acción.

2.2.1 Indagación Cualitativa

Expresar los sentidos que los profesores, estudiantes y tutores del programa *Entre Pares* han construido sobre tutoría me invita a indagar, a través del lenguaje, de las palabras (aquello que sale del corazón), su experiencia acaecida; esto es, a efectuar una indagación cualitativa. Me acerca a los participantes y a su realidad que se puede describir, intervenir y modificar (Schutz y Luckmann, 2001).

Todo tipo de investigación es herencia de una serie de disputas, de reflexiones filosóficas tales como: ¿Quién soy?, ¿qué hago?, ¿cómo esa comunidad me afecta?, ¿cómo son los procesos educativos dentro de un determinado grupo? etcétera. Responder a los diversos cuestionamientos, a lo largo de la historia, ha significado colocarse desde diversos lugares. Así, la historia del pensamiento occidental la podemos clasificar desde dos posicionamientos: el idealista —la realidad no es más que una construcción mental y las cosas solo existen si son pensadas (Platón uno de sus fundadores)— y el materialista —la realidad solo se puede captar a través de los sentidos y la apariencia es variable (Aristóteles como iniciador)—. En el Siglo XVII, el filósofo francés, René Descartes busca un primer punto de unión entre ambas perspectivas. Plantea la existencia de un mundo objetivo (verdades esenciales) con la construcción de un mundo subjetivo (duda metódica). A partir de él se plantea un método para el desarrollo del conocimiento en el que hay dos sustancias (mente y cuerpo); solo existe un tipo de saber, el racional; la razón rechaza los sentimientos, las emociones y la imaginación. En otras palabras, aunque los planteamientos cartesianos intentan enlazar las filosofías previas; disgrega la realidad en dos miradas: la del mundo subjetivo y la del mundo objetivo (Serrano, 2021).

A partir del siglo XIX surgen diversas deliberaciones teóricas, tanto en Europa como en América, que procuran amalgamar la dualidad cartesiana: la fenomenología (Alemania con Husserl; después con Schultz, Estados Unidos), la hermenéutica (Alemania con Schleiermacher y Dilthey), el pragmatismo (Estados Unidos con James, Dewey) y el interaccionismo simbólico (Estados Unidos con Mead). De acuerdo con Serrano, Ramos, Ballesteros y Trujillo (2015) estas tradiciones fundan el paradigma cualitativo con vinculación entre unas y otras.

Plantean que el estudio de lo particular es lo central para la comprensión de lo general, «el mundo del sujeto es la inmediatez al mundo; se relaciona con cosas que le son significativas y con los próximos» (p.143). Ese estudio de lo particular acaece en un momento histórico determinado que solo tiene sentido si se mira a partir de las coordenadas temporales y espaciales; hay saberes prerreflexivos «la actividad racional para entender el mundo se edifica sobre el saber práctico construido en la relación con los otros, con el mundo social, con el mundo de vida» (p,146); el sujeto se relaciona no solo con las cosas del mundo, sino con los Otros y, al mismo tiempo, con su mundo interior.

Aproximaciones cartesianas	Tradiciones cualitativas
Hay dos sustancias: mente y cuerpo.	Unidad entre mente y cuerpo.
Un método: la duda lleva a certezas.	No hay un método que garantice. El conocimiento es local, de la inmediatez, no hay certezas universales.
Hay un tipo de saber: el racional	Hay otros saberes. El sujeto tiene varios saberes.
La razón y emoción están separadas.	La razón está ligada a los sentimientos. No hay oposición entre la razón, imaginación emoción. La teoría es una ficción. No es la realidad misma.
El conocimiento es producto de un método.	El conocimiento es producto de diversas acciones no de métodos.
En última instancia Dios es garantía del conocimiento.	Un tercero no puede validar desde fuera.
Hay una sola realidad que se puede captar por los sentidos.	Hay realidades múltiples. Multiplicidad de mundos.
Hay separación entre lo objetivo y subjetivo.	No hay separación entre lo objetivo y subjetivo.
La incerteza.	La intencionalidad es el elemento central en la relación sujeto-objeto. Parte de la relación, de la interacción con el objeto.
<i>Discurso del Método</i>	Tradiciones: fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, interaccionismo simbólico.

Características de las aproximaciones cartesianas y de las aproximaciones cualitativas a partir de las referencias consultadas. Elaboración propia.

¿Cómo participar de la forma de vida (comprensión empática) de los estudiantes (recién ingreso y tutores-par) y profesores en torno a la literacidad académica? Me posiciono desde la investigación cualitativa. Denzin y Lincoln (2011) la conceptualizan como:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. Implica un enfoque naturalista e interpretativo del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2011, p.49; traducción propia)

El propósito de una investigación cualitativa es comprender el sentido que los sujetos le dan a una determinada práctica, mostrar el posicionamiento que tienen los sujetos frente al objeto; acercarse al «mundo de la experiencia vivida; donde las creencias individuales y acciones se intersecan con la cultura» (Denzin y Lincoln, 2011, p.9). Más adelante, detallaré más al respecto.

La investigación cualitativa utiliza diversas prácticas para hacer visible el mundo de los Otros, es multitécnica y multimetodológica, intenta asegurar la comprensión profunda de los fenómenos sociales. En la investigación cualitativa importa mostrar los significados que los sujetos portan dentro de un determinado hacer. Es posible comprender al sujeto al considerar el lugar y tiempo determinado en que se encuentran.

La búsqueda de un método perfecto de análisis de datos es vana. No hay una sola manera de abordar los datos cualitativos. Existe una cantidad innumerable de enfoques; sin embargo, sí se trata de encontrar planes y propuestas informadas; estrategias complementarias; acciones y conversaciones significativas, con un sentido, con rigor y cuidado para construir la complejidad de nuestra comprensión. «El común denominador de todos los enfoques es la preocupación central por transformar e interpretar los datos cualitativos —de manera académica y rigurosa— a fin de captar las complejidades de los mundos sociales que buscamos comprender» (p.4). Cualquier dato será una versión incompleta de la realidad; por tanto, somos productores y reconstructores de «versiones integradas del mundo social» (Coffey y Atkinson, 2003, p.18); de representaciones, acontecimientos,

perspectivas que siempre nos será posible mirar desde ángulos diversos, de realidades —inclusive personales— que descubrimos a lo largo del proceso, partimos de nosotros mismos para conocer el mundo; los hallazgos a los que llegamos nos atañen.

Las personas somos seres con conciencia, que actuamos con y para el mundo, con una dosis de determinación, producto de la creación de significados que le atribuimos a cada experiencia. Es nuestra manera de expresar que existimos en el mundo (Van Manen, 2003). De esta manera, vislumbro a la narrativa como una perspectiva analítica para mi trabajo de indagación.

Denzin y Lincoln (2011) sitúan a la indagación cualitativa de Estados Unidos en momentos históricos: periodo tradicional (1900-1950), modernista o edad dorada (1950-1970); el desdibujamiento de los géneros (1970-1986); la crisis de la representación (1986-1990); el posmodernismo, un periodo de nuevas etnografías experimentales (1900-1995); la investigación posexperimental (1995-2000); el presente de las luchas metodológicas (2000-2004) y futuro fracturado, que es el actual (p.47). En cada uno de estos momentos, la investigación cualitativa tiene su concepto propio; sin embargo, podría decirse que es:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. Implica un enfoque naturalista e interpretativo del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2011, p.49; traducción propia)

En el estudio cualitativo importa conocer los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, los sentidos que construyen y producen en su mundo; todo aquello que las personas conciben como importante. El investigador cualitativo vive en y dentro de lo que desea investigar; su participación es en varios planos: como observador participante, como entrevistador y líder de un grupo. Al mismo tiempo, «requiere apartarse de la situación para reconsiderar los significados de la experiencia» (Maykut y Morehouse, 2005, p.32). Las palabras, las acciones y los documentos ayudan al indagador a entender el mundo en el que se enfoca.

La investigación cualitativa tiene algunos rasgos que la caracterizan. Eisner (1999), al respecto, refiere que, en primera instancia, es enfocada: «cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo» (p.49). Se sitúa en un tiempo y espacio determinado, requiere la sensibilización —para observar las cualidades— y la percepción del contexto — para dar significado a lo que se busca y se ve— «el yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido» (p.50). Es de carácter interpretativo; o sea, a partir de ella, se busca explicar «por qué se ocupa un lugar con algo» (p.52) y cuál es el significado que los sujetos dan a lo que hacen (motivaciones y cualidades de su experiencia). Trabaja con las palabras de las personas, «la presencia de la voz en el texto y el uso del lenguaje expresivo son importantes» (p.54) para la comprensión, para el desarrollo de la empatía. Atiende a preocupaciones comunes para dar cuenta de la realidad social «las ciencias sociales convencionales utilizan lo concreto para llegar a afirmaciones generales» (p.55). Posee coherencia, intuición y utilidad instrumental.

El objetivo central en la investigación cualitativa es comprender el sentido común que los sujetos le dan a una práctica, mostrar el posicionamiento que tienen los sujetos frente al objeto (Taylor y Bogdan, 2000; Hammersley y Atkinson, 1994; Lamo, 2001). El interaccionismo simbólico es la tradición en la que me apoyaré para acercarme a los sentidos de los participantes de *Entre Pares* respecto a la tutoría para la literacidad académica.

2.2.2 Interaccionismo Simbólico

Como lo he mencionado previamente, el pensamiento cualitativo es un posicionamiento dentro de la indagación que busca mostrar los significados que los sujetos portan dentro de un determinado hacer. El significado es aquello que podemos acordar o aceptar para buscar un entendimiento a través del encuentro con los Otros (Maykut y Morehouse, 2005).

El interaccionismo simbólico es una tradición dentro de la indagación cualitativa que surgió en Estados Unidos, en específico, en la Escuela de Chicago entre los años veinte y treinta. Pone atención a los significados sociales que las

personas le dan al mundo que las rodea, al mundo de la vida cotidiana (natural y social) en el que no solo operamos y actuamos dentro, sino también sobre él. Ese mundo se basa en los siguientes principios: existe una corporeidad de los sujetos; esos otros, están dotados de conciencia similar a la propia; el mundo externo es lo mismo para los otros y para mí; puedo hacerme entender por ellos; hay un mundo social e histórico que es el marco de referencia para los otros y para mí; la situación en la que me encuentro es un fragmento creado exclusivamente por mí (Schutz y Luckmann, 2001).

¿Qué ocurre dentro de ese fragmento creado exclusivamente por mí? Blumer (1982) señala que actuamos de acuerdo con los significados que atribuimos a las cosas. Aprendemos de los otros a mirar el mundo y atribuimos significados a partir de un proceso de interpretación «el actor selecciona, controla, suspende reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción» (p.5). Se trata de colocar atención en cómo los sujetos construyen los significados y perspectivas del contexto en el que se circunscriben; cómo gestionan sus intereses al relacionarse y cuáles son las estrategias de negociación con los Otros. Es algo parecido a «levantar el velo» de aquello que se descubre y que opera en diversos niveles y estratos de significado (Blumer, 1982). Tiene que ver con la exploración de sus impulsos, acciones, presentimientos, las cosas que les gustaría hacer, lo que los lleva a comportarse de determinada forma, lo que les inquieta, les da placer o les causa algún daño.

En otras palabras, capta al sujeto dentro de un mundo simbólico específico (en un lugar y tiempo determinado). Las interacciones son un proceso de elaboración. El mundo cotidiano es un mundo intersubjetivo, compartido en el que podemos actuar sobre nuestros semejantes y ellos sobre nosotros. Es un mundo donde modificamos la realidad mediante lo que hacemos y, a su vez, él nos modifica. La significación del mundo es la misma en lo social (marco común de interpretación) y a al mismo tiempo individual, lo que yo mismo atribuyo de significado hacia las cosas. Existe un *motivo pragmático* (Schutz y Luckmann, 2001; Blumer, 1982). Los símbolos pueden ser verbales y no verbales. Para esta indagación prestaré atención a lo expresado mediante el lenguaje verbal.

El elemento cognitivo no es el elemento central, importa develar el saber prerreflexivo que los sujetos tienen en su hacer; toda experiencia es vivida. La intersubjetividad caracteriza la intrasubjetividad del sujeto hacia sí mismo como objeto de reflexión. La tradición cualitativa respeta la diversidad: en modos de ser, en el deseo de ser, en los campos del conocimiento, en la construcción del saber, de la reflexión. El proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados que doy para efectuar mi acción, lo que los otros leen de mi acción y la acción misma (Taylor y Bogdan, 2000). Serrano (2016) lo menciona de la siguiente manera:

La interacción es encuentro físico y al mismo tiempo estructuración de un sujeto que delibera. Los actos reflexivos de la acción llevan a replantear la existencia diferenciada de la unidad cartesiana del *yo pienso*. Para el interaccionismo simbólico, la unidad cartesiana se desdobla: *yo* (dotación creativa, acción), *mí* (conjunto sedimentado de lo que los otros piensan de mí, respuesta contingente a las situaciones), *sí mismo* (*self*, valoración de la acción). (Serrano, DIFE, 2016)

Así como diversidad de interacciones tenemos con los otros, diversidad de modos de reflexión existen, de acuerdo con el lugar, espacio, relaciones sociales construidas, percepción del mundo desarrollada.

Somos sujetos del mundo simbólico en el que vivimos, y estamos atravesados por los significantes de ese mundo simbólico. No hay distinción entre el mundo académico y de la vida cotidiana, ni en el pensamiento-acción o imaginación-acción. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico se capta la interacción social tan cerca como sea posible. Los sujetos estamos en constante proceso de interpretación del mundo del que formamos parte; son las significaciones de las situaciones las que determinan la acción, más allá de las normas, los roles o los valores del lugar en el que nos suscribimos. Es un proceso. Para captar los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones, las palabras se vuelven la materia prima a partir de las historias que relatan. La investigación narrativa será lo que dará forma a los sentidos de los participantes de *Entre Pares*.

2.2.3 Investigación Narrativa

Somos sujetos de historias. De acuerdo con Harari (2022) es el *superpoder* que nos distingue de otros seres vivos y por el que hemos podido construir nuestra sociedad. En nuestro día a día, contamos historias y compartimos experiencias con los otros que incluyen nuestros deseos, creencias e intenciones. Cada experiencia nos lleva a construir visiones u opiniones propias de lo que hacemos, vivimos, somos; producimos relatos de nuestros mundos. Entendemos esos mundos en los que interactuamos de manera narrativa, en fragmentos y unidades, en una continuidad y en diversos cruces discontinuos. Así, la experiencia es el punto de partida en las narrativas, y no solo en ellas, también en la investigación en ciencias sociales. La narrativa una manera de mostrarnos a nosotros mismos y a los demás. Mostramos nuestros saberes adquiridos en el mundo.

La narrativa es una forma de pensar, representar, comprender y dar sentido a la experiencia, tanto como fenómeno y como método. Es a la vez historia, relato, fenómeno y perspectiva. Es la cualidad que se indagará y es el nombre de los patrones. La investigación narrativa trabajará con historias, con una parte o una porción de la vida de los sujetos. Es la manera de prestar atención a las voces de los actores sociales que, generalmente, son silenciadas o minoritarias. Escribir narrativamente conlleva a una colaboración entre el indagador y los participantes; se transforman simultáneamente a través de la historia de vida que experimentan, cuentan, vuelven a contar, reviven y crean en conjunto (Clandinin y Connelly, 2000).

La investigación narrativa implica historias vividas e historias contadas y su impacto en la experiencia —en lo social y en lo personal— a través del análisis de capas en diversos niveles. Retomo las cuatro direcciones que Clandinin y Connelly (2000) sugieren para abordarlas: hacia adentro y fuera (como las emociones, esperanzas, reacciones estéticas, posiciones morales; el medio ambiente); hacia atrás y hacia adelante (en temporalidad: pasado, presente y futuro). Uno de los propósitos de la investigación narrativa es destacar el crecimiento social y personal, derivado de la reconstrucción de la experiencia y de la habilidad, por parte del investigador, para participar en las cuatro direcciones.

Ser un investigador narrativo significa ser parte de la historia indagada, «experimentar la experiencia y ser parte de la experiencia misma» (Clandinin y Connelly, 2000, p.81; traducción propia); significa tener la capacidad de participar de forma total y, al mismo tiempo, de distanciarse para observar de manera renovada; tal y como podríamos hacer en las relaciones de nuestra vida diaria. Escribir y narrar a través de textos —fotografías, canciones, notas— sobre lo vivido, nos permite apartarnos y reflexionar sobre nuestro actuar y sentir; nos conduce a la autocrítica, a mirar los acontecimientos de una manera

La riqueza de la indagación narrativa es cuantiosa. Los textos de campo pueden ser diversos: historias, autobiografías, diarios, notas de campo; cartas, conversaciones, entrevistas, historias familiares, documentos, fotografías, cajas de recuerdos, conversaciones, canciones, pinturas y otros artefactos personales-familiares-sociales y de la experiencia de vida (Clandinin y Connelly, 2000). Todas las formas de textualizar son maneras de acercarse a comprender lo que sucede en diversos aspectos de la vida de los sujetos de forma rutinaria, rigurosa, detallada, contextualizada (en tiempo, espacio y en términos personales y sociales) e interpretativa —ya sea expresado o no, por decisión consciente o inconsciente por parte del indagador—. Los textos expresan la relación entablada entre los participantes y el indagador: «lo que es dicho y el significado de lo que es dicho es moldeado por la relación» (Clandinin y Connelly, 2000, p.94; traducción propia). El indagador precisa estar atento a las conexiones, vínculos, correspondencias entre él y los participantes para retratar lo que sucede en el contexto del texto que reconstruirá y descubrirá el sentido.

Para construir el sentido de los textos que conseguimos, se requiere, en primera instancia, conocerlos. Leerlos, releerlos, identificarlos. Cuando somos capaces de reconocerlos dentro de su contexto espacial y temporal; social y personal, es posible formular preguntas analíticas: ¿por qué los nombres que aparecen?, ¿por qué en esos lugares?, ¿por qué las reiteraciones?, ¿cómo los silencios participan en la construcción de significado? La negociación de significados ocurre desde el inicio hasta el final de la indagación; en consecuencia, será imprescindible revisar la trama de manera constante para armar y desarmar

historias, similar a intentar ensamblar las piezas de un rompecabezas de piezas pequeñas.

Algunos riesgos de la indagación narrativa es que podemos perder el propósito, el sentido, el significado de lo narrado. No obstante, en la medida que retomemos la justificación (el por qué), el fenómeno en continua reformulación (el qué) y el método (cómo); el sentido retornará.

Elegir la narrativa como un enfoque de indagación permite comprender la experiencia de interés desde una mirada que otros acercamientos no nos lo permitirían; encarnada en una persona y expresada en prácticas. Lo anterior, viabiliza mirar hacia otras direcciones o formas de hacer las cosas. No se trata de encontrar una solución a una o varias preguntas de investigación; se trata de acercarnos a investigar de manera continua un fenómeno que, de primera instancia, no es sencillo de nombrar, pues la vida es movimiento, interacción, complejidad.

Dentro de la indagación narrativa el cuadro teórico-metodológico son las experiencias de los participantes e investigadores. Clandinin y Connelly (2000) lo formulan de la siguiente manera: «para la investigación narrativa es más productivo iniciar con la exploración de experiencias del fenómeno que con un análisis comparativo de varios cuadros teóricos y metodológicos» (p.128).

Al igual que la investigación cualitativa, no hay una sola manera de construir la narrativa, se trata de un género específico, creativo, artístico.

Una narrativa tiene una trama, un comienzo, un medio y un fin. Posee una lógica interna que tiene sentido para el narrador. Una narrativa relata acontecimientos en secuencia causal y temporal. Toda narrativa describe una secuencia de acontecimientos que han sucedido, de ahí que sea una producción temporal. (Denzin en Coffey y Atkinson, 2003, p, 66)

Diversos profesionistas han empleado la investigación narrativa para estudiar fenómenos en áreas variadas, especialmente en las ciencias sociales y humanidades: enfermería, medicina, derecho, educación (Clandinin, 2007, p.12); los estudios se centran en una de las dos vías: como análisis narrativo —la historia, como una explicación narrativa de prácticas, sucesos o fenómenos— o como análisis de narrativas —las historias de participantes como el centro de estudio con la identificación de temas generales o conceptos—.

La presentación de la narrativa será mediante el tipo de literatura que como indagadores disfrutemos: «¿Nos gusta leer memorias? ¿Argumentos? ¿Colecciones de fotografías? ¿Poesía? ¿Reportajes? ¿Dramas? Preguntémosnos estos cuestionamientos. [La investigación narrativa] abre un abanico de posibilidades y con frecuencia sugiere formas innovadoras y convincentes que de otro modo o podrían estar disponibles» (Clandinin y Connelly, 2000, p.137; traducción propia). Más allá del modo en que se presenten los textos de investigación, hay cuatro elementos clave a considerar: la voz, la firma, la forma narrativa y la audiencia.

Tomar en cuenta la voz refiere a construir un texto con la multiplicidad de voces que existen; tanto del indagador como de los participantes. La firma es escuchar la voz de quien escribe, su estilo, su presencia —con respecto a los participantes—. La forma narrativa incluye una descripción y argumentación de lo que se habla; puede incluir metáforas que, como un rollo fotográfico, revele el proceso seguido. Estar atento a quien leerá el texto complementa el estilo, manera, contenido y estructura del texto (Clandinin y Connelly, 2000).

Algunos de los cuestionamientos que se le han hecho a la indagación narrativa tiene que ver con la tarea del indagador: si lo que hace es una intervención o descripción; las complicaciones éticas: los participantes e indagadores siempre están en el centro de las historias; la oscilación entre memoria e imaginación: qué tanto lo dicho es parte de uno o de lo otro. Los temas anteriores son conversaciones y discusiones entre los indagadores narrativos en donde no existe una sola postura y, seguramente, se acrecentarán.

Así como Woods definió la etnografía en su momento (1996), la narrativa requiere también una fuerte voluntad inicial: quienes iniciamos con esta perspectiva no sabemos lo que descubriremos, no tiene la seguridad de otros métodos más sistemáticos, desafía el formato tradicional; se convierte en un proceso apasionante, lleno de aprendizaje que nos conduce —dentro de un contexto social y personal determinado— a pensar narrativamente la experiencia.

A través de la narración es posible mantener un pensamiento crítico y una inteligencia emocional. La indagación narrativa permite que los sujetos aprendan escuchando y contando historias como «un modo particularmente natural de llegar

a conocerse a sí mismos y a su práctica» (Johnston, 1994 en Day, 2005, p. 54). Llegar a comprender los valores, los conocimientos y la práctica de los profesionales implica escuchar sus voces, narraciones e historias. A menudo, la reflexión sobre las experiencias pasadas y los contextos en que se desarrollaron se convierten en una oportunidad para transformar el rumbo, redoblar los esfuerzos y superarse a sí mismos (Ayers, 1990 en Day, 2005, p.55). Los enfoques narrativos constituyen un medio para que los profesionales reflexionen sobre sus experiencias y les den voz. Se sustentan en los siguientes principios: las competencias prácticas constituyen una base –aunque no suficiente— para dominio de conocimientos y destrezas profesionales; la faceta personal de la vida laboral hace posible comprender el panorama del saber profesional; se tiene un bagaje de saber práctico personal configurado por las experiencias pasadas; la explicitación de todo ello es un medio por el que pueden controlar su desarrollo profesional: «la comprensión de las historias y la operación de dar sentido a la experiencia constituyen una tarea compleja que es muy exigente, tanto cognitiva como emocionalmente» (Day, 2005, p.56).

La palabra se convierte en el medio por el que los profesionales deconstruyen, ponen a prueba y reconstruyen sus creencias y teorías profesadas sobre la educación. Otras estrategias que pueden fortalecer la investigación narrativa son las entrevistas, trayectorias, cuestionarios, diarios y herramientas virtuales como videollamadas, grupos de Facebook o WhatsApp. A continuación, lo explicaré.

2.2.4 Entrevistas Narrativas y Otras Técnicas de Apoyo a la Indagación

2.2.4.1 Entrevistas Narrativas. Trabajar a partir de entrevistas implica actuar como un artesano de las ciencias sociales: dialogar de manera constante entre las prácticas concretas y el pensamiento que se convierte en hábitos, solución y descubrimiento de problemas (Sennett, 2009); excavar para acercarse a la vida social. Para Bourdieu (2000) es una forma de ejercicio espiritual en donde hay un olvido de sí mismo para obtener «una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida» (p. 533). Coincido.

Las palabras son la expresión de los postulados de una indagación cualitativa para captar los sentidos que los sujetos dan a sus comportamientos.

En el diálogo se efectúa una relación de confianza entre el entrevistador y el entrevistado; entre las representaciones de cada uno, sus propósitos, negociaciones, normas. En esa relación existen diversos capitales de los participantes —económicos, culturales, sociales, simbólicos— que se ponen en juego; quizás el más notorio en la relación de entrevista sea el lingüístico. Con todo, aquello que puede ayudar a superar, al menos parcialmente, las posibles distancias son los diversos lazos de solidaridad que se tengan con los entrevistados, «capaces de dar garantías indiscutibles de comprensión bien dispuesta» (Bourdieu, 2000, p.531). En el caso de la presente indagación, la ventaja que noto es mi vinculación con cada uno de los entrevistados, como miembro de la comunidad de práctica que hemos construido en *Entre Pares*.

El propósito de una entrevista es comprender, pararse a reflexionar sobre las preguntas ¿Qué me dice el otro? ¿Cómo lo puedo comprender? Desde la empatía, desde una negociación de significados que conllevan a una escucha activa y metódica. Sondar la experiencia de los sujetos y sus significados (Taylor y Bogdan, 2022). Ser capaz de situarse mentalmente en el lugar del otro, de «darse una comprensión *genérica* y *genética* de lo que el otro es, fundada en el dominio (teórico o práctico) de las condiciones sociales que los producen» (Bourdieu, 2000, p.532). Es una técnica de indagación flexible y dinámica.

Los sujetos no somos conscientes de un sentido, en la interacción con los otros transmutamos esos sentidos. Durante la relación de entrevista es posible explorarlos.

De acuerdo con Kaiser (1994) las entrevistas narrativas se les caracteriza por:

- Reconocer al entrevistado como un narrador
- Presentar su percepción, libre de influencias del entrevistador
- Construir interactivamente sobre la situación de entrevista
- Entrevistador es receptivo
- Puede haber entrevista puramente narrativa o entrevista guía narrativa (preguntas)
- Papel activo del entrevistador en el diálogo

- La pregunta en términos amplios para la estructuración autónoma de su historia
- Dar la oportunidad al entrevistado de explicar con mayor precisión conceptos genéricos dentro de su narración; con ejemplos
- Una palabra utilizada por el entrevistado se cuelga en otra pregunta

Para preparar una entrevista hay que conocer de la temática, preparar ciertas preguntas orientadoras, seleccionar a los informantes, el lugar, el modo de grabación; considerar los imprevistos y la elaboración de notas. La entrevista atiende a lo imprevisto. Importa la particularidad del sujeto como elemento clave: casos, narrativas, historias personales.

Durante la relación de entrevista es sustancial que sea explicativa y situada, en un ambiente tranquilo y sin prisas, en donde tanto entrevistador como entrevistado compartan alguna cuestión común, como la temática abordada. Aunque algunas de las preguntas surgen del sentido que como indagadora he construido, de los núcleos y del tema central; también he intentado buscar que los cuestionamientos improvisados y pertinentes estimulen al entrevistado a develar sus saberes hasta ese momento. En la situación de entrevista he evitado dar mis puntos de vista, mi voz, o apreciaciones. Me he abstenido de intervenir para dejar que libremente el otro se exprese. La he visto más como una conversación para comprender las perspectivas que tienen los sujetos respecto a sus vidas, sus experiencias y situaciones (Taylor y Bogdan, 2000). En particular para esta indagación, he puesto atención a cómo perciben su oficio de ser estudiante, tutor-acompañante o tutor-docente; intentar ver estos mundos a partir de sus ojos.

Posteriormente, transcribí las entrevistas, leí el texto como un todo. Los gestos, la velocidad, el ritmo, los tonos de voz, los movimientos, las miradas o la propia pronunciación de las palabras las coloqué entre corchetes. El colocar un punto, una coma o una palabra escrita de tal o cual forma puede cambiar el mensaje de lo que quedó grabado. El cuidado de la escritura tiene un papel central. Una vez transcritas las entrevistas identifiqué los temas de los que hablaba el entrevistador (en una segunda columna) con su contenido. Esto me permitió configurar las categorías con las que organizo cada uno de los capítulos siguientes. Al final, di una síntesis (media cuartilla) de lo que trataba. En una base de datos, coloqué el

nombre de los entrevistados, las categorías y las páginas en las que se encontraban, para que, en el momento de la presentación de las voces y del análisis, fuera claro el panorama (Serrano, 2015). Posteriormente (último apartado del trabajo), busqué conversar con los otros, aquellos que han mencionado algo al respecto de las prácticas de tutoría que rescatamos durante las entrevistas.

En la relación de entrevista ambos se enriquecen. El entrevistador en la medida en la que se ha acercado a comprender al otro; el entrevistado al darse la oportunidad de explicarse a sí mismo las cuestiones que se conversaron, la manera en la que ve el mundo, las acciones que emprende. Se ha escuchado y se ha expresado sobre cuestiones que, quizás, con nadie más había conversado. Además, al dar a conocer a los participantes el resultado de una indagación, cierra por completo el ciclo: ellos también fueron parte de los descubrimientos.

2.2.4.2 Documentos Personales. A partir del siglo XIX, con el auge de la Escuela de Chicago, los documentos personales se convirtieron en la condición material para acercarse a reconocer la experiencia de los sujetos. Los documentos personales son los registros escritos, gráficos, auditivos o electrónicos son opciones que, desde el lenguaje, permiten «analizar en acto la aventura de la humanidad» (Ramos, *et al.*, 2021, p.67). Generalmente, están escritos en primera persona. Denotan la vida del sujeto o algunos momentos o temas específicos sobre los que reflexiona. En la presente indagación, me apoyaré con las trayectorias de los sujetos y sus diarios realizados durante su participación dentro del programa *Entre Pares* y recuperar la óptica de sus prácticas en relación con la literacidad académica.

2.2.4.3 Trayectorias. Somos en la medida que nos comprendemos: «es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas: *uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida*» (Delory-Momberger, 2009, p.71) y una manera de narrar la propia historia es a través de la noción de trayectoria.

La noción de trayectoria la retomo de Serrano y Ramos (2011), quienes mencionan que «se opone a las clásicas formas de realizar las biografías o

autobiografías, mismas que regularmente aceptan la segmentación del sentido de la vida en forma secuencial, cronológica o como evolución» (p.12). Por el contrario, «en la noción de trayectoria importa reconocer sujetos que activamente han construido su mundo, que no permanece ajeno a los otros y que es un modo de ser sujeto vinculado con las escenas de vida que crean sentido» (p.13) lo cual significa transformación, cambio historicidad.

Las trayectorias se construyen a partir de una descripción de los acontecimientos que los sujetos significan en su propia vida o en una parte de ella. Los protagonistas son los autores mismos. Relatan sus emociones, modos de ver y perspectivas. A partir de ellas es posible reconocer los intereses profundos y los motivos en el tiempo pasado que los llevaron a actuar de una o de otra forma en el presente. Frecuentemente, lo que es posible visualizar —por medio de las palabras o acciones— se comprende al explorar las capas profundas de los aspectos de la vida de la persona que son atravesados en el aquí, en el ahora (cómo lee su situación actual): en el ayer (cómo se formó a través del tiempo) y en el mañana (cuáles son sus deseos y aspiraciones). Por tanto, las trayectorias revelan «la comprensión de las personas del significado de los acontecimientos clave en su vida o su comunidad y los contextos culturales en los que viven» (Gibbs, 2012, p.105).

Algunos puntos clave de las trayectorias son que los narradores identifican personajes y acontecimientos marcantes en su historia; aquello que les impacta y que conciben como fundamental para lo que son ahora; «mito personal» (Gibbs, 2012); es decir, la forma en la que ellos mismos se cuentan lo que han vivido: por suerte, por destino, por las leyes de Dios o de la Naturaleza, etcétera y la manera en cómo dicen lo que dicen, los motivos y su sentir y su forma de experimentar cada acontecimiento.

Retomar las trayectorias de estudiante, tutores-pares y docentes puede ampliarme el panorama para comprender las prácticas de literacidad académica en el nivel superior.

2.2.4.4 Diarios de Campo. El diario es un instrumento donde los sujetos, de manera escrita describen, exponen, narran y argumentan las situaciones que

atraviesan en el día a día en las diversas áreas de la vida. En el diario se plasman acontecimientos y la forma en la que el sujeto se relaciona con ellos. Se registran también las conversaciones, inquietudes, cuestionamiento, indagaciones. La redacción puede conformarse por relatos realistas —donde las observaciones se informan más como hechos o se documentan por citas de las personas con quienes se ha relacionado el autor—; confesionales, más personalizado, con la opinión del autor emitida con claridad— o impresionistas —con base en historias sorprendentes, con un orden cronológico en el que el autor, como en una novela, intenta hacer vivir al lector lo que presencia— (Van Manen en Gibbs, 2012, p.65). Cada uno, en el transcurso del programa encuentra su estilo. Se sugiere escribir no más allá de las veinticuatro horas siguientes del acontecimiento para recuperar con mayor precisión lo ocurrido y examinar las emociones y las decisiones implicadas (Gibbs, 2012). Así, la comprensión de las interacciones implicadas será más factible.

Dentro del programa se ha solicitado que cada participante escriba sus experiencias desde el primer momento en el que forma parte. Ya sea de manera digital o física, se les invita a escribir sobre lo que hicieron en el día a día —después les será útil para quienes realizan su servicio social para informar al área correspondiente las actividades—; lo que han leído, visto, escuchado, cursado en relación con la literacidad académica y tutoría; las personas con las que han tenido contacto, las situaciones implicadas, las problemáticas vividas y cómo las han enfrentado; la toma de notas de las sesiones organizadas por el programa o por ellos mismos para acompañar a los tutorados; los logros en particular que han observado de sí mismos y de los estudiantes que acompañan; aquellos callejones sin salida o sorpresas que se han llevado a lo largo del proceso; su sentir sobre lo que sucede y cualquier otro pensamiento que surja en su proceso formativo.

2.2.4.5 Cuestionarios. Los cuestionarios son una estrategia de recogida de datos a través de la respuesta de una serie de preguntas que se plantean a los participantes ya sea de forma presencial, telefónica o electrónica. De acuerdo con García, *et al.*, (2006) todo cuestionario debe contener:

1. Identificación del organismo que lleva a cabo el estudio.
2. Título completo del trabajo que enmarca el cuestionario.
3. Declaración explícita del tratamiento

confidencial de la información. 4. Espacio para la fecha de cumplimentación. 5. Instrucciones para la cumplimentación. 6. Frase de agradecimiento para el encuestado por su esfuerzo. (García, *et al.*, 2006, p.236)

La lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior son acciones, maneras de elaborar significado, que se pueden comprender en el acercamiento al momento social específico en el que ocurren; al contexto por el cual está constituida la interacción entre los participantes; y a la situación en que la interacción sucede por los antecedentes históricos y sociales de los que son parte (Kalman, 2008). Dentro del programa *Entre Pares* se tienen bases de datos de cuestionarios a estudiantes, tutores y profesores, de los cuales se puede obtener información para complementar lo obtenido mediante las estrategias anteriores. De este modo, la investigación cualitativa desde la investigación narrativa con el apoyo de la observación, entrevistas, construcción de trayectorias y aplicación de cuestionarios me apoyarán a comprender las prácticas de literacidad académica en condiciones institucionales de la UPN Ajusco.

2.2.4.6 Sesiones Virtuales y Grupos de WhatsApp. La época actual se distingue por una serie de rasgos que han llevado a diversos teóricos a denominarla sociedad del conocimiento (Krüger, 2006 y Tobón, 2017), sociedad de la información (Naisbitt, 1999 y Toffler, 1991) sociedad en red (Castells, 2000), sociedad de la información y el conocimiento (Crovi, 2002) o era digital (Pérez-Gómez, 2013a).

Los términos anteriores caracterizan a la época actual como compleja, incierta, llena de mudanzas en los aspectos tecnológicos, económicos, culturales, filosóficos, temporales-espaciales, sociológicos, globales; causas de «la construcción de un nuevo paradigma productivo por la incorporación creciente de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por la orientación a mercantilizar todo elemento y actividad humana, incluyendo la educación» (Arredondo y Segura, 2011, p.73). La información y los usos que de ella se desprenden —producción, tratamiento y distribución— se convierten en el centro de la actividad humana transformando los saberes de los sujetos y, con ello, los lenguajes, escrituras, participaciones, experiencias, narrativas e interacciones de los sujetos.

Retomo la conceptualización de saber de Pierre Lévy quien señala que:

El saber [...] es un saber vivir o un vivir-saber, un saber coextensivo a la vida. Se trata de un espacio cosmopolita y sin frontera de relaciones y de cualidades; de un espacio de la metamorfosis de las respuestas y de la emergencia de maneras de ser; de un espacio donde se reúnen los procesos de subjetivación individual y colectivos. (Lévy, 2000 en Covi, 2002, p.18)

Dicho en otros términos, el saber está en el hacer, en participar para desplegar saberes relevantes, situados. Transita de forma ilimitada en espacios diversos, de múltiples maneras; es ubicuo, universal, simbólico, continuo, deslocalizado, destemporalizado, diseminado (Martín-Barbero, 2003; Tyner, *et al.*, 2015). De manera reciente, varios autores han nombrado etnografía digital (Pink, *et al.* 2019), etnografía virtual (Hine, 2004) o netnografía (Del Fresno, 2011) al acercamiento de la realidad social dentro o con el apoyo de la virtualidad. Diariamente, las personas interactúan en las diversas facetas de su vida; integran lo digital en su experiencia cotidiana y, a su vez, generan nuevas formas de experiencia vivida. Dussel (2011) advierte: «Las tecnologías digitales han creado un nuevo escenario para el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación humanas, han cambiado la naturaleza de las herramientas disponibles para pensar, actuar y expresarse» (Dussel, 2011, p.22). Las TIC han posibilitado no solo novedosas vías de acercamiento a la indagación y tener, así, un «contacto directo y sostenido con los agentes humanos, en el contexto de su vida diaria (y su cultura)» (Pink, *et al.*, 2019, p.20); sino también otros temas de estudio (por ejemplo, lo relacionado al uso crítico y a las consecuencias en su uso).

En los ambientes digitales un video, una fotografía, mensajes de diversas plataformas como *Facebook, Drive, Twitter, Instagram, WhatsApp* o la creación de un *blog* son aportes para reconocer la cultura de la que forman parte los sujetos y la que construyen con base en la «recopilación de datos intervenidos por una comunicación mediada por un dispositivo digital» (Murthy, 2011, p.159 en Pink, *et al.*, 2019, p.24). Los medios anteriores se han convertido en experiencias integradas a la vida cotidiana, creamos rutinas y nos interrelacionamos con los otros a partir de ellas. Para la presente indagación, me he apoyado de la observación a partir de las sesiones sincrónicas de los participantes del programa, he realizado entrevistas a partir de videollamadas y he estado involucrada en grupos de WhatsApp donde tutores-acompañantes, tutores-docentes y estudiantes

interactúan con diversas tareas, actividades y estrategias para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad.

2.2.4.7 Sobre los Entrevistados. Desde que me dispuse a llevar a cabo los estudios del doctorado, inicié con entrevistas a los participantes del programa *Entre Pares*, lugar en el que desempeño funciones como secretaria técnica, como lo he mencionado previamente. El proyecto que presenté como aspirante consistió en recuperar la voz, sobre todo, de los docentes diseñadores del programa. Aunque sé que también pudo haber sido una línea de indagación interesante, durante el transcurso del tiempo, me incliné por escuchar a los participantes para explorar las prácticas de tutoría, actividad que efectúe a partir del tercer y hasta el sexto semestre con más de una entrevista a cada uno. Enseguida, presento la caracterización de los entrevistados por rol que efectuaron en el programa.

a) Tutores-docentes: son aquellas personas que dan seguimiento a las acciones que emprenden los tutores-acompañantes con los estudiantes. En los inicios del programa se pensó este rol para los docentes de la UPN, Ajusco, quienes ya cuentan con una trayectoria profesional y pueden sugerir a partir de su experiencia rutas de acción. Cada semestre se emite una convocatoria para su participación. No obstante, han sido cuatro profesores los que se han inscrito y han concluido con ambas fases (diplomado y acompañamiento). En el momento de la recuperación de datos, se buscó la posibilidad de entrevistarlos; sin embargo, la saturación de actividades y momento complejo por el que atravesábamos, la pandemia, dificultaron los encuentros. Opté por entrevistar a quienes en ese momento participaban con el rol.

Tutores-docentes entrevistados

Nombre	María Claudia	Francisco Javier	Noemí	Diana Mirel
Edad	49 años	34 años	27 años	28 años
Grado escolar	Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.	Licenciatura en Administración Educativa con estudios de maestría en	Licenciatura en Pedagogía. Estudiante de Maestría	Licenciatura en Administración Educativa.

		Investigación y Desarrollo de la Educación.	Desarrollo Educativo.	
Situación laboral	No labora. En el programa está como voluntaria.	Profesor de tiempo completo en la unidad 097, UPN.	No labora. En el programa está como voluntaria.	Profesora de medio tiempo en la unidad 092, UPN.
Tiempo en que ha desarrollado su rol en el programa	1 año	5 años	3 años	2 años
Experiencia profesional previa	16 años en una compañía de seguros como mecanógrafa, cotizadora, en atención a clientes y gerente en área de operaciones. 1 año como prefecta y secretaria en escuela secundaria privada.	6 meses como ayudante de investigación en ANUIES; 1 año diseñador de programas para profesores de preescolar; 3 años como capturista; 5 años como apoyo administrativo de la coordinación de posgrado, UPN. 4 años como jefe de departamento de la dirección de unidades UPN.	Apoyo técnico-administrativo en <i>Entre Pares</i> .	Apoyo técnico administrativo en <i>Entre Pares</i> . Prácticas Profesionales en Universum y en Telmex.

María Claudia, entrevistada uno, es egresada de la primera generación del programa *Entre Pares*. Ingresó a él en búsqueda de liberar su servicio social, deseaba experimentar la tutoría. La propuesta le pareció interesante y necesaria para ella y para sus compañeros respecto a la literacidad académica. Fue tutora-acompañante por dos generaciones más; y, después, se le hizo la invitación a fungir como tutora-docente, rol en el que permaneció por un año. Al término de la sexta generación del programa decide retirarse para continuar con otros proyectos académicos y profesionales.

Francisco Javier, entrevistado dos, ha participado como tutor-docente desde la primera generación del programa. Se involucró en la revisión del diseño curricular del diplomado tras dos años de su puesta en marcha. Continúa con su participación.

Noemí, entrevistada tres, es egresada de la primera generación del programa. Inicia a laborar en la parte de la gestión a partir de la segunda generación y, al mismo tiempo, asume el rol de tutora-docente. Dos años después, decide

desarrollar su maestría. Aunque deja de laborar en la universidad, sigue con su participación como tutora-docente.

Diana Mirel, entrevistada cuatro, es egresada de la cuarta generación del programa. Realiza su servicio social en el programa *Prácticas Profesionales y Clínicas Interdisciplinarias* donde auxilia en las actividades de gestión de *Entre Pares*. Inicia a laborar en la UPN y, con ello, su rol como tutora-docente. Permanece su contribución.

b) Tutores-acompañantes: Son aquellos estudiantes de los últimos semestres de su carrera que buscan liberar su servicio social o participar como voluntarios dentro del programa. La convocatoria se emite, al igual que con los tutores-docentes, cada seis meses, no solo para los alumnos de la UPN, Ajusco, sino también de otras unidades y universidades de la Ciudad de México dentro del área de las Ciencias Sociales. Se han establecido vínculos institucionales con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la Anáhuac. De los entrevistados, solo uno es de otra institución distinta a la UPN, la UNAM.

Tutores-acompañantes entrevistados

Nombre	Daniel	Santiago	Arizbeth	Ishtar	Norma Patricia
Edad	21 años	30 años	29 años	25 años	47 años
Licenciatura	Pedagogía	Educación e Innovación Pedagógica (en línea)	Psicología Educativa	Psicología Educativa	Educación e Innovación Pedagógica (en línea)
Institución	FES Acatlán, UNAM	UPN, Ajusco	UPN, Ajusco	UPN, Ajusco	UPN, Ajusco
Tiempo en que ha desarrollado su rol en el programa	1 año	6 meses	6 meses	6 meses	1 año 6 meses
Experiencia académica/profesional previa	6 meses como Becario en Palacio Municipal;	hojalatería, lavador de carros, enfermería,	1 mes en Diseño de experiencias de aprendizaje	Acomodo, fotocopiado, cajas en tienda departamental	Ventas. A la par estudia la licenciatura en Derecho

	tallerista a nivel básico, colaborador con profesores. Brigadista comunitario en INJUVE.	farmacia, pasante de antropología social, custodio, línea de producción, cajero de banco, 7 años como cuidador. 4 semestres en la carrera de Antropología Social de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Enfermero	para estudiantes de maestría en Irapuato; monitora en cursos de verano.	de papelería; estudios como asistente educativo en Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).	también en línea.
--	--	--	---	---	-------------------

Los cinco entrevistados se integran a *Entre Pares* con la finalidad de liberar su servicio social. Daniel es egresado de la generación cinco. Decide continuar por dos generaciones más como tutor-acompañante. Expresa que gracias a la experiencia que adquiere dentro del programa, es contratado por una universidad para ser tutor en línea. En la actualidad, labora ahí.

Santiago es egresado de la generación seis. No continúa por más tiempo en el programa. Trabaja y estudia al mismo tiempo. Arizbeth es egresada de la misma generación, permanece una más para apoyar como voluntaria. Ishtar es egresada de la séptima generación. No siguió como tutora porque estudia y trabaja al mismo tiempo. Finalmente, Norma Patricia es egresada de la sexta generación. Decide proseguir con la labor como tutora por tres generaciones más. Escribe su documento recepcional sobre su experiencia en el programa con el título: «El diario reflexivo como herramienta para potenciar las competencias lingüístico-discursivas» y obtener el grado de licenciada en Educación e Innovación Pedagógica. Apunta que sería fundamental que todos los alumnos de educación superior tengas un acompañamiento como el que se brinda en *Entre Pares*.

c) Estudiantes: Son los beneficiarios del programa. Aquellos que se incorporan a alguna de las licenciaturas en la UPN, Ajusco y cursan alguna asignatura donde

existe la figura de tutor-acompañante (modalidad licenciatura); o bien, quienes deciden entrar al programa *Entre Pares* y están en la primera fase, el diplomado (modalidad diplomado).

Estudiantes beneficiados de *Entre Pares* entrevistados

Nombre	Angélica	Jocelyn	Madai	Ulises	Estefani	Rosa María
Edad	22 años	28 años	30 años	19 años	32 años	35 años
Licenciatura	Administración Educativa					Educación Preescolar
Semestre	8°	5°	3°	2°	8°	8°
Modalidad en la que reciben la tutoría par	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura y Diplomado	Diplomado
Experiencia académica/profesional previa	1 mes como mesera.	Carera de medicina hasta sexto semestre. No se ha insertado en algún empleo previamente.	1 año en capacitación a jóvenes. Actualidad: departamento de servicios escolares en bachillerato tecnológico.	Bachillerato concluido. Ningún trabajo.	Asesor telefónico, cajera, atención a papelería; estudió cuatro semestres de Ingeniería en Biotecnología (Instituto Politécnico Nacional).	3 años como maestra de matemáticas en secundaria y preparatoria; 1 año enseñanza de lectura y escritura a niños; 2 años en estancia infantil.

Angélica ha tenido cuatro tutores-acompañantes a lo largo de sus estudios de licenciatura (en 2°, 6°, 7° y 8°). De cada uno identifica formas y estrategias diferenciadas que contribuyeron a su formación. Mismo caso es el de Jocelyn. Solo en cuarto semestre no contó con el acompañamiento de un par. Más adelante, ambas buscan inscribirse a *Entre Pares* para entregar los beneficios que ellas recibieron. Madai recibe el primer acompañamiento en el tercer semestre de la licenciatura y Ulises durante todo su primer año. Estefani, ha contado dentro de la

licenciatura con tres tutores (en 6°, 7° y 8°). Al momento de la entrevista, tiene a dos tutores-acompañantes, uno por parte de su materia, y otro, por parte del diplomado. Finalmente, Rosa María, realiza su servicio social y se encuentra en la primera etapa del programa.

2.2.4.8 Instrumentos y corpus de datos empleados. A continuación, enlisto los instrumentos y textos que me permitieron acercarme a los sentidos de los sujetos:

1. Veinte entrevistas a quince participantes: dos a María Claudia, dos a Francisco, dos a Noemí, una a Diana Mirel (tutores docentes); una a Daniel, una a Santiago, una a Arizbeth, dos a Ishtar y una a Norma Patricia (tutores-acompañantes); una a Angélica, una a Jocelyn, una a Madai, una a Ulises, dos a Estefani y una a Rosa María (estudiantes).
2. Diez trayectorias escritas por los tutores-acompañantes y estudiantes , producto del primer curso del diplomado.
3. Cinco diarios escritos por los tutores-docentes, tutores-acompañantes y estudiantes, instrumento empleado por los participantes durante la primera y segunda fase del programa.
4. Cinco escritos de caso elaborados por los tutores-acompañantes como producto de la segunda etapa del programa (tutoría).

Durante este capítulo me he parado a reconocer el horizonte y elegir la ruta teórica (los senderos) y metodológica (con los artefactos) que me apoyarán a dar cuenta de los sentidos de los participantes en los diversos roles que asumen en *Entre Pares*. He descubierto los planteamientos pasados de la Literacidad Académica y los nuevos estudios. He retomado tres conceptos: comprensión, práctica y experiencia que me apoyaron a situar la indagación como cualitativa desde el interaccionismo simbólico y la narrativa para dar cuenta del hacer de los sujetos. Las técnicas de apoyo son: las entrevistas, los documentos personales (trayectorias, diarios, casos); los cuestionarios la observación y la participación en sesiones virtuales y grupos de WhatsApp. En los siguientes apartados presentaré los hallazgos de la indagación.

Capítulo III

Ser Tutor-Docente en el Nivel Superior

3.1 Ser Profesor en la Universidad

3.1.1 El Arribo a la Docencia a Nivel Superior

3.1.2 Cultura Docente

3.1.3 Necesidades y Transformaciones en la Práctica

3.1.4 Los Talantes Didácticos

3.2 La Experiencia en *Entre Pares*

3.2.1 Ser Estudiante del Diplomado

3.3 Tutoría y Acompañamiento Docente

Capítulo III

Ser Tutor-Docente en el Nivel Superior

Y ahora, adelante. Sal y pregunta. Interroga y escucha. El mundo empieza a abrirte sus puertas. Cada persona a la que preguntes puede llevarte a una nueva parte del mundo. Para aquella persona deseosa de preguntar y escuchar, el mundo será siempre nuevo. Quien pregunta con habilidad y escucha con atención sabe cómo penetrar en la experiencia de otra persona. Patton, 1980 en P. Maykut y R. Morehouse, *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*.

Es la noche de un sábado de una tarde fría, con lluvia. Mientras escucho «Nostalgia» de Lavinia Ekaterina, con una taza de té cerca de mí, me dispongo a leer los textos que los tutores-docentes han construido durante el semestre a partir de su experiencia en el programa. En el documento narran, no solo su manera de proceder para apoyar a los tutores, sino también sus emociones y todo aquello que les preocupa o inquieta. Sin duda, los últimos meses han sido complejos para todos por la cuestión de la pandemia. Varios de los estudiantes, tutores y docentes han enfrentado situaciones que los ha llevado transitar por diversos estados de ánimo; se denota en sus tareas y actividades. Entre los textos por leer para dar mi retroalimentación como parte de las actividades del programa *Entre Pares*, me encuentro con el siguiente. Forma parte del diario —actividad de escritura permanente durante ambas fases del programa— de una de las tutoras docentes:

El trabajo tutorial ha requerido de integrar a mi preparación profesional habilidades que tienen relación con la parte socioafectiva de los tutorados; sorprende la influencia de las emociones en el proceso educativo de los aprendices —¡y de los tutores!—. La pandemia enfatizó la importancia de enfocar mi mirada a aspectos relacionados con la forma de pensar y sentir de los alumnos que se forman en un ambiente virtual ante una crisis y la repercusión en su proceso formativo.

En los primeros días del diplomado, la tutora (AA) presentó retraso en la retroalimentación de las tareas de sus tutorados. Como parte del protocolo tutorial, envié una nota para invitarla a realizar el seguimiento del grupo de acuerdo con el calendario indicado por la coordinación. Su respuesta me tomó por sorpresa: «Pido una disculpa, el lunes falleció un familiar que estaba internado y no he podido ponerme al corriente» (AA, 2020). Ofrecí una respuesta inmediata, solidaria y empática, ofreciendo apoyo en la atención a su grupo.

La situación que reportó (AA) fue apenas el inicio de una avalancha de acontecimientos que permearon la actividad del equipo de trabajo. Al mismo

tiempo que esto pasaba, mi entorno familiar también se había transformado. Mi casa se había convertido en escuela, oficina, enfermería y todo el día, un aroma a alcohol y cloro impregnaba el ambiente. Y con tristeza y a la distancia tuvimos que despedirnos de varios familiares y amigos. No puedo mentir, tenía miedo, frustración, impotencia e incertidumbre por el futuro.

Las siguientes semanas las emociones y sentimientos de (AA) continuaron afectando su desempeño. En sus mensajes alcanzaba a vislumbrar tristeza: «Sinceramente, está siendo un proceso difícil, supongo que por la circunstancia [la pandemia] tanto mi familia como yo, estamos tratando de buscar la resignación» (AA, 2020). Como estrategia, decidí escribirle de forma frecuente, integrando mensajes de motivación en los que incluía comentarios sobre sus logros y avances. La idea obtuvo respuesta positiva, (AA) logró ponerse al corriente en sus actividades y chateó: «...ha sido un reto el diplomado en estas circunstancias, pero le estoy echando ganas, soy afortunada de contar con tu apoyo» (AA, 2020).

Tres semanas después de la pérdida familiar de (AA), su mamá es hospitalizada, la afectación en la puntualidad y calidad de sus actividades es inevitable. Días más tarde fallece un familiar más de la tutora y comenta: «Pareciera que mi vida este año es una película de terror, cuánto quisiera que esto no fuese cierto» (AA, 2020). Al mismo tiempo, una tutorada de su grupo (ZD) reporta el contagio de COVID-19 de un familiar cercano. La tutora se muestra empática al reporte de su tutorada. Comprende, entiende y ha vivido situaciones y emociones similares; por lo tanto, le ofrece todo su apoyo. Observo, con sorpresa que el hecho de encontrar una persona con las mismas dificultades moviliza en los miembros de un equipo sentimientos de resiliencia y emociones positivas como la alegría y el interés por el *otro*. (Diario escrito por Claudia, *tutora-docente*, p.3., 2021)

El contexto actual ha modificado la dinámica de todos. Las dificultades atravesadas en diversos ámbitos han desencadenado un descuido en otros. En el caso de los estudiantes ha sido la entrega de actividades oportunamente; en los tutores-acompañantes, la revisión de los trabajos y en los tutores-docentes la retroalimentación de las estrategias empleadas. En todos ha minado el estado de ánimo. Sin duda, saber que se tiene a alguien detrás de la pantalla en estas circunstancias que está al pendiente de ti, de las actividades y proceso ha sido aliciente invaluable para muchos. Ha sido un tiempo en el que no solo la escucha, la empatía y la resiliencia han sido ejes rectores para seguir en el camino; sino también las propias actividades académicas de ambas etapas y su guía.

En este capítulo me acerco a reconstruir las narrativas del programa *Entre Pares*, en particular de los tutores-docentes durante el contexto de pandemia. Hacerlo, ha implicado sumergirse no solo al baúl de los recuerdos: de sus pericias, emociones, pensamientos; sino también al de los documentos que han construido a lo largo de su intervención con las despedidas, ausencias, emociones que han

formado parte. De esta manera, recuperaré las experiencias de cada participante entrevistado para comprender las estrategias, las acciones y los sentidos que los condujeron sus prácticas.

3.1 Ser Profesor en la Universidad

Ser profesor en la universidad tiene varias rutas y motivos de arribo para cada uno de los tutores-docentes. Han recorrido una senda con diversas encrucijadas para llegar a su momento actual. Así mismo, al estar sumergido en las actividades propias de una institución a nivel superior —la investigación, la difusión, la gestión o la extensión y divulgación— despliegan ciertas creencias que conforman su cultura docente. Ellos mismos distinguen y nombran sus formas de enseñanza y estrategias empleadas para el aprendizaje de sus alumnos. No obstante, manifiestan ciertas inquietudes que los lleva a emprender una formación determinada. A continuación, contaré el caso de María Claudia, Francisco, Noemí y Diana quienes han conformado parte del programa desde las primeras generaciones a partir de las siguientes categorías: el arribo a la docencia a nivel superior, la cultura docente, los talentos didácticos y las necesidades y transformaciones en la práctica.

3.1.1 El Arribo a la Docencia a Nivel Superior

Cada existencia tiene su propio vaivén. Una serie de decisiones tomadas en diversos momentos construyen la propia historia, la propia realidad. Se vuelve imprescindible mirar hacia atrás para comprender el presente. Los cuatro entrevistados son egresados de la misma institución en la que han tenido la posibilidad de desempeñar una práctica de tutoría-docente. Noemí, Diana y Francisco, aparte de ser tutores-docentes han sido profesores frente a grupo a nivel superior. Todos ya tenían una experiencia de trabajo en lo formal o informal en otros ámbitos: comercio, aseguradora, administración.

Tanto Francisco como Diana son egresados de la licenciatura en Administración Educativa; Noemí de Pedagogía y María Claudia de Educación e

Innovación Pedagógica. De los cuatro, solo Claudia se proyectaba dentro de la docencia: «me quedé convencida [tras su experiencia como capacitadora] de poder ser maestra algún día» (e1, p.28). Ni Francisco, ni Noemí o Diana imaginaron dedicarse a ello.

Algunos meses posteriores a la conclusión de sus estudios a nivel superior, Francisco recibió una invitación para ser profesor en una asignatura de la misma licenciatura en la que se formó «me invitaron a impartir una materia, la materia de Docencia Reflexiva, ¿no? en Administración Educativa, en la Unidad Ajusco» (e3, p.9). Al mismo tiempo, él decide acompañar a un grupo que se había quedado sin profesor por motivos de defunción. A partir de ese momento, inicia un camino en el que se ha reconocido por los últimos nueve años con sus implicaciones, modelos, creencias que lo ha llevado a actuar de maneras particulares.

Noemí, al momento de elaborar su documento recepcional, trabajaba también en una cadena de café. El asesor que la acompañó en la elaboración de su documento conocía de su situación. La invitó primero a formar parte del programa *Entre Pares* como estudiante y, al titularse, a formar parte del programa como asistente académico-administrativa «ya estaba en búsqueda de algún trabajo; entonces, pues acepté» (e5, p. 2). Así, la entrevistada inició su trayecto laboral como profesionista dentro del nivel superior. Inmersa en las tareas de su labor, participó también como comentora en prácticas profesionales de alumnos de séptimo y octavo de licenciatura junto con profesores experimentados. Tras algunos meses de laborar en la universidad, llegó un comunicado institucional en donde se mencionaba que, por las características de su puesto, tendría que atender a dos grupos en docencia «entonces, ahí, formalmente, fue cuando digamos ahí debía tener un grupo a cargo, o sea, ser responsable, de él. Y, otro grupo, lo podía trabajar en codocencia» (e5, p.3).

En el caso de Diana, la admiración, amistad y gusto por aprender, como ella declara, fueron elementos para vincularse de cerca con la actividad de la docencia a nivel superior. Recién titulada, recibió la invitación de entrar a colaborar como codocente. Sintió alegría e inseguridad:

Un día me mandó un mensaje [una profesora con la que colaboré de manera cercana y formó una amistad durante la realización de su servicio social] y me dijo que, si me gustaría tomar su lugar como codocente, porque ese era su

trabajo con los profesores, porque ella ya estaba preparada para irse a la maestría, ¿no? Y bueno yo le dije que sí, pero tenía miedo y de hecho le dije que, si no había otras opciones, otras personas que pudieran llevar a cabo la tarea porque pues yo apenas estaba recién titulada. (e7, p.5)

Sin duda, las oportunidades que tuvieron, las propuestas e invitaciones que otros les hicieron lo significan de diversas formas: casualidades: «una casualidad muy bonita, de las más bonitas de mi vida» (e7, p.5); decisiones: «el profesor me invitó a participar... por eso como que me apuré un poco, renuncié en el trabajo en el que estaba» (e5, p.5); necesidades: «Lo que me interesaba más era investigar y aprender a investigar más que ser docente; después descubrí con el tiempo que para poder hacer investigación necesitas adscribirte, de alguna manera, a un centro universitario» (e3, p2). Cada una de las formas de arriba a la docencia en el nivel superior ha sido parte del constructo de su manera de actuar frente a los estudiantes, colegas y propias instituciones donde se insertan.

3.1.2 Cultura Docente

Las formas de hacer, de relacionarse con los otros y de dar forma a las acciones del día a día a partir de las creencias, significaciones, implicaciones o modelos conforman la cultura docente de los entrevistados. Reconocer la cultura implica también acercarse a comprender las apropiaciones y transformaciones dentro de su práctica.

Claudia, Francisco y Noemí remiten a la idea de que ser docente implica ayudar, acompañar a los otros «querer hacer algo frente a las dificultades [que los estudiantes enfrentan]... qué podemos hacer ¿no?» (e6, p.20). Específicamente, los primeros dos entrevistados para expresar sus pensamientos. En voz de Francisco: «acompañar a la gente para que llegue a argumentaciones personales, a encontrar su propia voz dentro de un escrito; además de estar dispuesto a cambiar la manera de pensar, ser reflexivo, cuestionarse constantemente; llevar a cabo una docencia reflexiva» (e3, p.9). En este proceso, el tiempo y la carga de trabajo que siente en su labor se manifiestan también: ser docente «implica buscar hacer eficientes los tiempos y tener los menos errores» (e4, p.21). Claudia lo enuncia así: «encontrar algo que les ayude a que todo eso grande que tienen en su

cabeza, y ese plan y lo que quieren para modificar al mundo, lo logren expresar» (e2, p.19).

Noemí enfatiza en que hay una distinción entre situarse desde un acompañamiento al de la idea «inamovible donde el docente te dice qué camino transitar o con qué te puedes encontrar en él» (e5, p.24). Tiene que ver con situarse desde «el poder»: «La diferencia que encontré yo es como esto de... posiciones de poder; que [el maestro] es como esa figura que sabe y me debe de transmitir conocimiento, ¿no?» (e5, p.17). Ella no se paró desde esa plataforma para su actuar docente, pues pensar en la palabra docencia le implicaba el peso de «yo tengo que aportarles algo», pero si lo pienso como un acompañamiento es “¿qué tengo para compartir? ¿qué puedo aprender de ellos?”» (e5, p.22). Identifica la construcción de este posicionamiento gracias a la experiencia que tuvo previamente como tutora-acompañante dentro del programa *Entre Pares*; y a su edad, próxima a la de los estudiantes:

Decía: “no pues yo no sé nada, yo ¿qué les voy a decir?” Me sentía muy insegura sobre lo que yo sabía y sobre mis habilidades, entonces, pensarme como acompañante disminuía esa angustia frente a esa inseguridad. Si me pensaba como con otra figura [la de docente] pues era como que yo me sentía presionada. Además, me sentía que también estaba aprendiendo y yo me seguía viviendo como en un proceso formativo. (e5, p.18)

Diana le da una connotación más apegada al ámbito personal. Para ella enseñar es aprender de manera continua «todos los días me llevo algo nuevo» (e7, p.6); con una parte terapéutica: «me hace olvidar también ciertas situaciones personales» (e7, p.6). La proximidad a la edad de los estudiantes y su experiencia reciente con ese rol le sitúa desde la empatía de manera continua y comprender los posibles motivos del actuar de los alumnos, como la poca participación. Recuerda su sentir y en esa conexión, logra situarse como docente:

De pronto me sentí identificada con los estudiantes cuando veía que les apenaba o no deseaban participar frente a los profesores, porque así yo me sentía. Casi, casi que me obligaba yo a participar porque yo tenía las repuestas, porque había hecho mis tareas y decía “si no se los digo... no voy a saber si estoy bien, si estoy mal o en qué camino voy” Ahí me encontré [como docente] (e7, p.8)

Las maneras de actuar como docentes las han rescatado de múltiples veredas: modelos que admiraron como estudiantes, ejemplos que toman de los profesores más experimentados con los que trabajan o del producto del diálogo,

formación y confrontación persistente. Por ejemplo, Francisco, en gran medida, ha seguido modelos que tuvo durante sus estudios de licenciatura, para decidir cómo quiere ser y lo que desea evitar como profesor a nivel universitario «la sutileza la fui aprendiendo en la práctica; porque también yo era muy rudo al principio de la docencia» (e4, p.15). Indica que sigue una serie de acciones antes, durante y después de su clase. Pone énfasis en el trabajo entre colegas como una forma de modificar y transformar su práctica.

Narra que durante sus estudios de licenciatura admiró a cuatro modelos de docente y esos modelos son los que ha intentado seguir:

a) El que «te reta constantemente a mejorarte, a cuestionar todo lo que tú sabes» (e3, p.9).

b) El que te apoya a «encontrar en los autores... una manera de construir y de repensar». Menciona que un profesor le mencionaba: «'No Paco, tú tienes que aprender a dialogar con los autores'... me hacía irme como en esta idea de cuestionarme quién era yo» (e3, p.9). A partir del ejemplo del docente, le obligaba a cuestionarse si lo que decía «era mi voz o era la recuperación que hacía de los otros» (e3, p.9).

c) El que invita a cuestionarse sobre el ámbito social, como lo hizo uno de sus profesores de Sociología: «me enseñó que la docencia no se da de manera direccional, sino de manera bidireccional» (e3, p.9) al referirse que por mucho tiempo no le preocupaba lo que el otro sentía. Comprendió la importancia de validar las emociones del otro gracias a su profesor.

d) El que «siempre ponía retos, retos cognitivos, problemas y me daba información, me daba un montón de información... me decía 'lee esto, lee este documento, trabaja en esto'» (e3, p9). Ser docente a nivel superior significa «saber un poco de todo» (e3, p.15).

Encuentra en el diálogo con sus compañeros las maneras de proceder como profesor. Hace un «rebote», como él le llama, de pensamientos, actividades, tareas o inquietudes; al inicio, durante o al final de cada curso. Por ejemplo, buscan entre todos «cuál es la mejor tarea para poder desarrollar cierta competencia» (e3, p.7). Las competencias a las que hace mención el entrevistado son: la escritura, la reflexión, la argumentación, el análisis. El procedimiento de ese «rebote» con sus

compañeros consiste en que, al tener su carta descriptiva, la comparte y fijan un momento para platicar con los profesores de la misma materia «eso me permite tener un tipo de intercambio sobre el contenido y sobre la estrategia que voy a trabajar en la clase» (e3, p.7). La diversidad en formación de sus compañeros (historiadores, psicólogos, pedagogos o administradores educativos) le faculta en tener perspectivas distintas para decidir. Conforman una mirada multidisciplinaria para su actuar frente a grupo.

Claudia remite a su experiencia como estudiante para encontrar el punto medio entre un profesor y otro de los que tuvo y de aquello que vio como insustituible: la expresión y comunicación por escrito de sus ideas: «encontrar el punto medio del maestro que me había dicho “qué bien escribes” y el maestro que me había puesto un cero y me daba también sus argumentos sin perder mi identidad y mi estilo» (e2, p.7).

En el caso de Noemí, la inmersión a la docencia fue acompañada por profesores más experimentados «planeábamos la clase juntos, dirigíamos la clase juntos, revisábamos los trabajos juntos, etcétera» (e5, p.3). En consecuencia, sintió que alguien la guiaba en el proceso:

Aquí también yo tuve una especie de mentor, mi “mentor-docente” que me decía... este, mira... “más o menos por aquí van las cosas... ¿por qué no has considerado esto?” También yo seguí escribiendo mi diario para sistematizar mi experiencia, generar respuestas a las preguntas que tenía. (e5, p.25)

El proceso que vivía consigo misma —confrontación a partir de la escritura del diario—, lo buscó para los estudiantes; insertó a sus actividades dentro de la asignatura que impartía, reflexiones sobre la manera de escribir y leer:

Seguí trabajando con la escritura académica y la lectura, principalmente. ¿Por qué? Porque pues, venía de ahí (ríe) [del programa *Entre Pares*, como tutora-acompañante]. Fue algo que ni siquiera cuestioné, ¿no? Porque dije “bueno, también es bueno que ellos trabajen la escritura porque, además, son chicos que están a punto de egresar y tienen que titularse con un trabajo escrito. Entonces, pues hay que trabajar de manera, pues paralela, transversal, no sé, como se quiera llamar, la escritura, frente a lo que estén haciendo donde quiera que estén. (e5, p.23)

Diana también retoma los modelos previos que tuvo con sus profesores al ser estudiante; aunque en su proceso como docente, ha descubierto darle «su toque»:

Hubo un momento en el que pensé en reproducir las formas de expresión, de ser [de los profesores que significaron para ella]. No

obstante, solita me di cuenta de que cada maestro lo desarrolla a su parecer y dependiendo de la circunstancia, del grupo, de los estudiantes. He aplicado varias estrategias que he aprendido de ustedes [profesores más experimentados parte de la red de trabajo], pero, hasta en ello, le he dado mi toque. (e7, p.20)

En síntesis, para los cuatro entrevistados existe el ideal del profesor a convertirse a partir de modelos que admiraron durante sus estudios de licenciatura y les dieron una idea del tipo de docentes que querían llegar a ser. El proceso reflexivo en cada uno se materializa en el momento de concientizarlo, de intentar llevarlo a las condiciones de su grupo, de confrontarse consigo mismos y de tomar decisiones con base en su propio trayecto formativo (experiencia, saberes, condiciones, recursos, posicionamientos): «a veces, yo creo que se nos olvida como profesores que trabajamos con seres humanos y, entonces, les exigimos una serie de tareas que, a veces, me cuestionaría si el docente es capaz de hacer» (e3, p.5).

Es notorio que la docencia reflexiva es el enfoque con el que los cuatro entrevistados se asumen para desempeñar su práctica; Francisco lo ve con claridad. Implica cuestionar el antes de la clase —al prepararla—; el durante «— cuando vez que no reaccionan los estudiantes y tienes que movilizar el conocimiento de otra manera, de tal suerte que ellos aprendan y que ese día sientan que valió la pena haber estado contigo, trabajando en clase—» (e1, p.5); y el después, donde «te cuestionas qué te ha dejado esa experiencia» (e1, p.5). Alude a la obra del educador estadounidense del siglo XX, Dewey, en su obra *Cómo Pensamos* para guiarse de este enfoque.

Previo a la sesión, el entrevistado elabora cartas descriptivas, ya sean específicas o generales, de acuerdo con las actividades y tiempo con el que sienta que cuenta. O bien, plantear en su programa de estudios la red de aprendizajes que desea desplegar a lo largo del curso: «procuro tener un programa articulado de tal suerte que sepan qué lectura tienen que hacer, qué es lo que se espera revisar en cada una de las lecturas» (e1, p.6). Durante la clase, toma fragmentos de sus escritos para leerlos o proyectarlos, lo aprendió de uno de sus profesores, también. A partir de ahí, los asistentes identifican algo de la escritura que puede mejorarse. Intenta que el acompañamiento durante la clase tenga que ver con una

comunicación más clara, en específico para la escritura. Posterior a la clase, escribe para sí mismo aquello que puede ser transformado.

Así, cada uno de los docentes ha conformado su propia cultura para responder a las necesidades y desafíos que encuentran entre el estudiantado. Ellos mismos son quienes expresan los retos y dificultades con quienes trabajan dentro de la educación superior. A continuación, lo desarrollo.

3.1.3 Necesidades y Transformaciones en la Práctica

La práctica docente está conformada por situaciones y condiciones retantes que invitan a colocar la mirada hacia metas prioritarias con los estudiantes. Cada profesor se apoya de diversos medios y estrategias para llevar a cabo su labor. Todos los entrevistados enuncian aquellas que les agobian o aquellas que han significado durante su trayecto profesional; en específico, en el nivel donde se inserta su labor profesional: el superior.

La universidad forma en dos sentidos: en el académico, donde entran los contenidos definidos «la especialidad en la que te vas a preparar» y, que muchas veces, tienen poca proximidad con la realidad; y en el funcional «es como una primera base para poder montar los conocimientos que ganas a lo largo de la experiencia y que te ayudan a movilizarte dentro de tus áreas laborales» (e4, p.2). Pasar por la universidad implica hacer continuas valoraciones que ayudan a encontrarse y asumirse en lo profesional; es la etapa en las que interrogantes específicas aparecen:

¿Realmente es lo que quiero hacer toda mi vida?; ¿realmente quiero analizar las organizaciones o quiero comprender las organizaciones?; ¿quiero mejorar los procesos administrativos?; ¿realmente me interesa el liderazgo, el clima organizacional?; ¿estaría yo habilitado para acompañar a otros o crecer con otros? (e4, p.4)

Francisco, Claudia, Noemí y Diana coinciden en que hay un nuevo lenguaje dentro del nivel superior que implica entrar en «diálogo entre especialistas de una materia o disciplina» (e1, p.2). En consecuencia, existen distinciones en la lectura, escritura, oralidad del nivel superior con respecto al que en niveles previos vivieron: «a pesar de que sepas leer y escribir, tienes que relacionarte con los términos que

tiene cada una de las disciplinas [...]» (e1, p. 3); «yo dije, la universidad pues no va a haber problema, pues no, sí hubo problema. Ya no referenciaba, por ejemplo, citas o referencias en una carta no se hace, se hace otro tipo de cuestión... el APA» (e2, p.6).

Los estudiantes que entran de primer ingreso, arriban al aula con muuuchas dificultades, arribamos, porque yo me incluyo, con muchas dificultades, algunas más, otros menos. Y yo creo que estas generaciones que vienen, las que ya están ahorita, han de tener como entre veinte, veintitrés años para abajo; ellos ya tienen una concepción de la lengua un poco diferente a la de nosotros. Emplean emoticones, notas de voz, abreviaciones. (e6, p.14)

Para ellos la lectura, escritura y oralidad es uno de los desafíos a trabajar con los estudiantes del nivel superior. Lo detectan como una necesidad y, al mismo tiempo, como una preocupación dentro de su actuar docente: «lo requerirán frente a lo que estén haciendo donde quiera que estén» (e5, p.23); son «prácticas que necesitan tiempo y necesitan estar de repite y repite» (e1, p.13); quien lo realiza es un signo de alguien que «quieren salir adelante y de que quieren comprometerse con su formación como profesionales de la educación» (e7, p11). Una de las entrevistadas da cuenta de que no solo se trata de una preocupación para con los estudiantes, sino también para con los profesores «si los profesores también aceptaran el trabajo colaborativo para el acompañamiento a la lectura, escritura, oralidad «podríamos aumentar los índices de titulación» (e6, p.19).

Encuentran que el empleo adecuado del lenguaje facilitará hacer transformaciones «tomar el conocimiento que te están dando los maestros, los libros, la disciplina, de sumarle tus conocimientos previos y de aplicarlos en la realidad, y en otras realidades»; para transformar al mundo» (e1, p. 8). Es una llave que favorecerá el acceso al mundo desde una mirada comprensible: «manejar adecuadamente el lenguaje representa poseer una llave, le das otro sentido al mundo, a las cosas» (e2, p. 26). «Escribes para comunicarte con los otros, para mostrarle tu pensar, la manera en la que te construyes como sujeto, y la manera en la que, incluso, te mueves entre la sociedad o la organización en la que te desarrollas profesionalmente» (e4, p.6).

Desean impactar en las prácticas de los estudiantes. No desean quedarse en la queja o en el lamento: «“ay es que escriben muy mal los jóvenes de ahora, ay es que los estudiantes no sé qué”, pues no; es ver qué podemos hacer ¿no?

Podemos empezar con un pequeño grupo» (e6, p.21). El menester de la universidad es aprender a leer y a escribir dentro del lenguaje propio de la cultura académica, aprender a reflexionar, a hablar. Es preciso que se expresen para rescatar las experiencias y saberes que han tenido y emitir su voz al mundo. Es forzoso hacer historia a partir de estas formas de expresión.

No podemos llegar a ese nivel si no empezamos como por lo básico, igual vamos a ver cómo estamos leyendo, ¿estamos comprendiendo? ¿estamos ubicando las diferentes voces, la multiplicidad de referencias al interior del texto? ¿Identificamos si el autor está ehh... refutando... si se está adhiriendo a una perspectiva...? (e6, p.17)

Uno de los aspectos que les inquieta es que los estudiantes no tengan el hábito por la lectura, la escritura y no sepan expresar sus propias ideas. Dentro de las prácticas está aquella en donde «hacen la tarea solo por entregarla y no entienden cuál es el sentido de la actividad» (e3, p. 11) o que no aludan a lo de semestres previos «cada cuatrimestre [los estudiantes] llegan como tabulas rasas» (e4, p.18). En clase, se nota que los estudiantes no nombran sus experiencias, solo las ideas de los textos que traen copiadas en sus cuadernos. Aunque los mapas mentales que hacen les ayudan a categorizar la información:

No traen la idea [las estudiantes] de que realmente serán maestras; de que traen consigo una carga de experiencias que pueden utilizar para argumentar más allá del texto..., y entonces a partir de esas categorías ya traen el '*Speech*' digamos... la respuesta 'correcta'. (e3, p.12)

Concientizar este tipo de problemáticas ayuda a repensar de manera reiterada la idea del docente que se desea ser. En el caso de Francisco, ha aprendido a lo largo de su trayectoria profesional a «no vivir como docente que está solo» (e3, p.7); a no olvidar que los estudiantes «son seres humanos que tienen otras expectativas de vida y con otra dinámica diferente a la tuya» (e3, p.8). Con el paso de los años, descubrió que él no enseña a sus estudiantes, «ellas me enseñan más de lo que yo les puedo enseñar» (e1, p.8).

Para cerrar la idea, uno de los elementos que el entrevistado comenta, como parte de su formación continua, es que se ha incorporado a talleres sobre oralidad: «trato de organizar mis pensamientos, trato de tener mi escrito, pero al final, creo que sigo teniendo estos problemas de tardarme al hablar, o hablar muy rápido...»

(e3, p.8). Le preocupa no solo en sus estudiantes, sino en él mismo el desarrollo adecuado de la expresión oral.

De manera particular, en el periodo de pandemia, Claudia, Diana y Francisco mencionan su inquietud en el desarrollo del estudiantado. Consideran que es una generación que, como ha estado mucho tiempo en casa, tendrá miedo de salir al mundo, que ha perdido varios aprendizajes vivenciales, como el relacionarse con las personas (e2, p.3). Esperaban más participación de los estudiantes «tal vez fue este contexto de la virtualidad lo que pudo haber sido que las clases no se llevaran a cabo con la emoción, con el sentimiento que yo las hice» (e7, p.7). Diana expresa que ha estado en sesiones en las que ningún alumno enciende su cámara y es vivir en la incertidumbre constante: «estar hablando y no saber si el otro de verdad lo está escuchando o si de verdad le está prestando atención. Incluso, sin saber si lo que le digo le está sirviendo a esa persona» (e7, p.9). Francisco trató de mediar lo que para los estudiantes fue una invariable: «tengo que estar sano» y lo que para él era su centro «tengo que enseñar» (e4, p.16).

Con las inquietudes y preocupaciones reveladas, los entrevistados encuentran las estrategias que les funcionan para los propósitos que se plantea cada uno. Aquello que buscan dentro de su actuar y que se asocia al trabajo con textos académicos, leer a diversos autores, entender sus planteamientos y cuestionar: «enseñar a los estudiantes que la voz de los autores no es la única que debe de encontrarse en un escrito, sino que, de alguna manera, tienen que encontrar su “vena como escritores”» (e3, p10), A continuación, menciono las tácticas docentes.

3.1.4 Los Talantes Didácticos

Los docentes a nivel superior emplean estrategias propias para perseguir los propósitos que se plantean dentro de su asignatura en particular, de su práctica en general. Han construido, se han apropiado de maneras de enseñar y de formas de evaluar los aprendizajes. En este apartado, ampliaré aquellas a las que aluden.

Preparar un diagnóstico forma parte de las actividades para emprender la acción educativa «ser maestro es como ser doctor; hay que hacer un buen

diagnóstico» (e1, p.13). Claudia coloca esta tarea como una de las centrales para iniciar el trabajo con sus estudiantes. Ella indaga sobre el alumno, su historia académica. Después de ello, los lleva a la reflexión constante, a que aprendan a problematizar:

...o sea, no nada más enseñar el conocimiento; sino a problematizarlo... [Por ejemplo]: a ver, esta parte que tú comentas, ¿De qué otra forma la harías? Esta parte que tú argumentas, ¿qué pasaría si sucediera en esta otra situación? Y, entonces, llevas al alumno a otro nivel. (e1, p.13)

De esta forma, el estudiante se inquiete e investigue. El maestro puede llevar a reflexionar en «que hay posibilidad de hacer cosas diferentes... [a partir] de nuevas formas de enseñar» (e1, p11).

Expresar las actividades de manera puntual desde el inicio es parte, también, de las estrategias que emplean para el aprendizaje. Los cuatro entrevistados concientizan con los estudiantes el quehacer de prestar atención a la lectura, escritura y oralidad dentro de las sesiones; incluso, les advierten sobre los trabajos a entregar y la manera en que los llevarán a cabo. Utilizan el cuestionamiento para movilizar a los alumnos: «siempre me ha gustado esa manera socrática de cuestionar a los alumnos: “oye, pero ¿qué estás pensando?”» (e4, p.9).

En torno a la lectura, Francisco les invita a leer textos que, a su vez, empleen con sus niños para trabajar cuestiones de lenguaje. Les lleva algunos textos para que los revisen y les ha solicitado que elijan una frase para comentar en la clase o una idea subrayada y la expliquen. Claudia intenta que los estudiantes construyan un diálogo con el otro, con el autor; así como ella misma lo hace con los textos que llegan a sus manos:

tú vas a ir, ya captando las ideas principales, las vas a conectar con tus ideas, y ya no vas a sentir que lees, vas a sentir que dialogas con el autor. Y, entonces, esa ya es otra cosa, porque yo ya me estoy riendo con la lectura, o me estoy enojando o estoy llorando, ¿no? Porque ya le entiendo, ya me conecto, y me peleo con el autor, y le debato el argumento y empiezo a hacer mi propia estructura. (e2, p.11)

Con respecto a la escritura, los cuatro entrevistados manifiestan que es una actividad constante con sus estudiantes «la escritura va dentro del contexto de la disciplina o del lugar donde estás trabajando» (e2, p.6); «el contenido es para mí un pretexto para enseñar la literacidad académica» (e4, p.14). A veces «la hago de escribano: con lo que me acabas de decir, ¿qué te parece esta oración?» (e4, p.20);

«siempre desde la sugerencia, no desde lo prescriptivo» (e5, p15). Tres de los entrevistados hacen hincapié en uno de los instrumentos en donde se han «encontrado a sí mismos» en lo personal, académico y profesional al elaborarlo: el diario. Lo trabajan con los estudiantes, porque han experimentado valiosas ventajas. Al respecto, Claudia distingue: «después de haber estado perdida tanto tiempo, te encuentras a través de la escritura de tu diario y te abre un espacio para reflexionar sobre tus errores; sobre lo que puedes mejorar» (e2, p. 8). Es de las primeras actividades que solicita a los estudiantes «que busquen, que encuentren lo que están buscando con la escritura, que escriban por gusto; primero hay que transformarse a uno mismo, para transformar al mundo» (e2, p.8). Cuando logra que los estudiantes escriban por gusto, trabaja con ellos uno de los elementos que le parece el central para conformar un texto organizado, la intención comunicativa.

Me di cuenta de que en cuanto tú tienes muy clara la intención comunicativa de tu texto, eres capaz a empezar a redactar y darle estructura a tu idea. La intención comunicativa tiene dos elementos en los que yo me hice mucho énfasis: para quién vas a escribir y por qué vas a escribir. Entonces, empecé a trabajar con los chicos y les decía, “bueno, vamos a ver: ¿para quién quieres escribir? ¿a quién crees que le interese que tú quieras hacer?” (e2, p.17)

Claudia da importancia al uso de las reglas ortográficas, para que no sea un problema comunicarnos: «las reglas de acentuación, las reglas de gramática y las reglas de ortografía son importantes para que haya una forma más clara de entendernos, entre otras culturas y entre otras ciencias» (e1, p.16). Sin ortografía, acentuación o signos de puntuación la escritura académica «sería terrible» (e1, p.17).

Diana identifica el diario como una herramienta y medio de confrontación para con uno mismo en el ámbito personal, escolar y profesional. Puede ser un instrumento donde se encuentre, a partir de la escritura, el sentido de lo que se hace y de la vida misma. Lo efectuó como estudiante y ahora lo ejecuta como profesora:

Cuando ellos ya descubren que en el diario que pueden escribir para reflexionar, creo que es el momento en el que uno como profesor dice “ya lo logré, ya lo logré” porque, al menos, en mi experiencia, eso es lo que los profesores cuando yo fui estudiante lograron en mí. Aunque ya no tomaba clase con ellos, yo escribía porque ahí a veces, había momentos que yo no sabía ni para dónde ir [...]. En el diario veo que algunos estudiantes se reencuentran con ellos mismos, encuentran sentido a su formación, a su vida, porque es el medio de reflexión ideal... Imagínese el momento en el que, en unos diez,

quince años ellos encuentren esos archivos y decidan leerlos, todo lo que se van a llevar, lo que van a recordar y lo que van a sentir, incluso puede que digan “gracias a esto encuentro un sentido a mi vida”. Y creo que es eso también, no solo la práctica de la escritura; sino darles sentido a sus vidas de manera profesional, académica y personal. (e7, p.13)

En los diarios, la entrevistada se ha encontrado con reflexiones en donde los estudiantes mismos se preguntan, plantean dudas, sentires, deseos. En estos textos se pueden identificar áreas de oportunidad para quien escribe y para quien lee: «Si uno lee lo de otra persona, aprendes y de nuevo te reencuentras» (e7, p.12). Así mismo, se pueden encontrar áreas de oportunidad respecto a la parte lingüística «he descubierto que algunos requieren apoyo respecto a la escritura, la redacción, a temas lingüísticos» (e7, p.12).

Noemí ve en el diario un lugar para que los estudiantes se centren en las dificultades, aprendizajes o reflexiones en específico en el ámbito académico y para mejorar su escritura. Desde su experiencia ha sido así: «[Como estudiante] ahí ponía en juego el uso de conectores, intentaba hacer frases más elaboradas, o sea, era como explorar qué podía hacer con la escritura» (e5, p.6). Brinda materiales y recursos que puedan ser útiles para trabajar conectores, signos lingüísticos, ortografía, redacción: «¿Qué lecturas puedo recomendar para trabajar la escritura? Yo no quiero decirles “tienes que hacer esto, esto y aquello”» (e6, p.6); se centra en que ellos lean, lleguen a sus propias conclusiones.

Francisco, aunque no manifiesta trabajar con diarios, solicita a los alumnos escritos de alrededor de quinientas palabras, parte de su trabajo final. Ha pasado por varios momentos para el desenvolvimiento de esta competencia: «En el primer año [de ser docente en la licenciatura de educación preescolar], les pedía que me entregaran avances, entonces, programaba avances» (e3, p.11). Sin embargo, menciona que algunas estudiantes presentaron problemas de salud por la cantidad de tareas: «cuando llegó alguien que les exigía que escribieran... pues generó algo que somatizaron en sus cuerpos» (e3, p.12). Otra de las estrategias ha sido pedirles trabajos escritos al final del cuatrimestre «y vi que tampoco era suficiente, sobre todo para que se viera una evolución en cuanto a la argumentación» (e3, p.12). Una tercera estrategia que emprendió fue «mezclar entre fichas de trabajo y resúmenes» y, finalmente, lo que ahora hace es «pedirles que construyan mapas

mentales para que, a partir del mapa mental, desarrollen sus argumentaciones» (e3, p.12); por añadidura del texto final.

Finalmente, para los cuatro entrevistados, la actividad de la escritura queda completa al retroalimentar los textos de los estudiantes.

Muchas veces, como docentes, nada más: “ok, muy bien”, “perfecto tu texto, buen trabajo”; cuando a la mejor podríamos sacar mucho más de un texto. A ver, esta parte que tú comentas, ¿De qué otra forma la harías? Esta parte que tú argumentas, ¿qué pasaría si sucediera en esta otra situación? Y entonces llevas al alumno a otro nivel (e1, p.10)

Retroalimentar los textos, tanto en forma como en contenido, el aprendizaje se potencializa, no solo para quien recibe los comentarios, sino también para quien los plasma «en las propias revisiones le hago a los estudiantes, yo también sigo aprendiendo sobre escritura» (e5, p.16). Francisco, durante la clase con los estudiantes, toma fragmentos de sus escritos para leerlos o proyectarlos. Lo aprendió de uno de sus profesores también. A partir de ahí, los asistentes identifican algo de la escritura que puede mejorarse. Intenta que el acompañamiento durante la clase tenga que ver con una comunicación más clara, en específico para la escritura. Evoca ejercicios de revisión de la escritura que hayan tenido con antelación: «acuérdate cómo lo hicimos; acuérdate que yo tampoco tenía claridad de lo que querías escribir... juntos fuimos descubriendo...» (e4, p.21). Las cuestiona sobre las palabras que emplea para construir su mensaje, les hace ver la importancia de su pensamiento a través de la escritura, de sus creencias, prejuicios... y, de esa forma, la importancia de la escritura académica. No obstante, la preocupación que tienen es el tiempo que implica «revisar solo dos cuartillas con las estudiantes me ha llevado hasta dos horas» (e4, p.20):

O sea, es tiempo invertido, es quién de verdad sí está considerando lo que les estoy diciendo, ¿no? Mis puntos de vista, mis comentarios, mis opiniones; porque entonces decía “ah, bueno, ok, algo le está dejando”, pero pues los que no de plano digo: “ay, pues mi tiempo es valioso, y tengo muchas cosas que hacer”. Entonces eh... me centro en quienes sí les importa, en quienes no, pues hago lo mínimo. (e5, p.14)

En este sentido, ven a la tutoría-par como un aliado para los profesores en la cuestión de los tiempos.

Si un profesor dice: “no, pues es que no me da tiempo; hay que revisarle a cuarenta alumnos; o esto de la alfabetización académica es de la prepa y no sé qué”. Entonces, no se preocupe. Usted, céntrese en los contenidos de su

materia, pero aquí está un grupo de estudiantes experimentados que van a acompañar a estos estudiantes y van a hacer todo lo que usted no puede (ríe), o no quiere hacer, ¿no?» (e6, p.18)

En lo que respecta a la oralidad, pareciera que es la práctica menos atendida entre los entrevistados. Solo la mitad alude a ella y un profesor es quien expresa de manera explícita las estrategias que emplea para trabajarla entre sus estudiantes. Noemí se concibe como alguien que no tiene nervios de pararse frente a un público; sin embargo, piensa que es una de las prácticas que más tiene que trabajar con ella misma porque «suelo trabarme mucho, suelo tartamudear, desviarme del tema que estoy abordando inicialmente» (e5, p.5).

Francisco señala diversas actividades con sus estudiantes en torno a este rubro. Por una parte, busca organizar debates o plantear interrogantes sobre los textos trabajados previo a la sesión. Alude al empleo del modelo Toulmin de argumentación que consiste en afirmar y mencionar el porqué de una idea; evidenciar a partir de un autor y exponer aportaciones a partir de la propia experiencia. Exhorta a los estudiantes a emplear conectores al externar su aportación. Reconoce que uno de los resultados que ha tenido al usar este modelo es que los estudiantes logran construir un sumario de citas, «les ayuda a visualizar cómo encontrar su voz» (e3, p14). A pesar de lo anterior, él siente que no ha sido suficiente: «hay un rezago educativo que traen [los estudiantes] y van arrastrando esas cosas, esos aspectos [la falta de argumentación en la expresión oral]» (e3, p.12). Por último, otra de las estrategias es escuchar a sus estudiantes al finalizar el cuatrimestre «la evaluación que hacen respecto a lo que aprendieron, lo que no han aprendido y mi dinámica con ellas cómo ha sido» (e3, p8).

En los cuatro casos, los profesores buscan incidir en los aprendizajes de sus estudiantes en torno a la lectura, escritura y oralidad desde la asignatura que imparten y actividades dentro de ella. Hay quienes se aproximan al trabajo par, colegiado con otros compañeros para dialogar sobre las actividades y posibles formas de trabajo a partir de las características del grupo; a la propia experiencia y a experimentar lo que más les funcione; o bien, a la indagación y puesta en práctica de modelos para que los estudiantes argumenten, escriban y lean. El escucharlos, plantearles preguntas y permitirles expresar sus pensamientos e inquietudes han sido ejes para su actuar.

Como parte de su formación continua, en 2017, tanto Francisco como Claudia y Noemí deciden ser parte del programa *Entre Pares*; el primero, como tutor-docente y las segundas, como estudiantes del diplomado *Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior*. Diana forma parte del programa dos años después, también de manera inicial como estudiante. A continuación, abordaré las reflexiones de cada uno dentro del programa. Al momento de las entrevistas, los cuatro continuaban en el programa de manera ininterrumpida y desempeñaban el rol de tutores-docentes de la sexta y séptima generación.

3.2 La Experiencia en *Entre Pares*

Ser tutor-docente en el programa *Entre Pares* de la UPN, Ajusco implica acompañar a los tutores para apoyarlos con estrategias, maneras o actividades hacia los estudiantes. Dentro de esta categoría, abordaré las andanzas de los entrevistados: sus acercamientos, las estrategias empleadas, los avatares y experiencias a partir de su rol dentro del programa: como estudiantes en un primer momento, y después como tutores-docentes.

3.2.1 Ser Estudiante del Diplomado

Toda persona que participa en el programa ha atravesado la fase formativa del diplomado. Los cuatro entrevistados llegaron con intereses particulares. Francisco, porque recibió una invitación por parte de un colega y aceptó «para retribuir un poco sobre mi formación, aprender a acompañar personas en un programa en línea» (e4, p.22); Claudia, para liberar su servicio social como tutora y que otros estudiantes no pasaran por las mismas dificultades que ella vivió al comenzar la universidad «deseaba ser alguien que les explicara o los conectara con su nueva etapa escolar» (e2, p.5); Noemí para fortalecer la escritura de su documento recepcional «quería mejorar mis habilidades de escritura, lectura y oralidad para titularme» (e5, p.2); Diana para compartir con otros su formación como profesional de la educación.

Los cuatro entrevistados manifiestan algunas de reflexiones evocadas por ser parte del *Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior* (DAAAES) que forma parte de la primera etapa del programa *Entre Pares* y los prepara para ser tutores-acompañantes o docentes, segunda etapa del programa.

Claudia refiere que el diplomado del programa *Entre Pares* le ayudó a leer y a escribir por gusto. De manera similar, Francisco comenta que el diplomado le ha permitido cuestionarse de manera frecuente y encontrar nuevos conceptos; «he aprendido a tomarle valor a la alfabetización académica, y ahora, a la literacidad» (e3, p.15).

Tanto en la lectura, como en la escritura, los entrevistados manifiestan que lograron desplegar herramientas significativas. En lo concerniente a la escritura, Claudia encontró el equilibrio en su escritura académica; sobre todo cuando empieza a escribir sobre sí misma: «nosotros descubrimos por nosotros mismos qué es lo que está pasando con nuestra escritura y nuestra forma de interpretar el mundo y de interpretar lo que estamos enseñando» (e2, p.7). Le permitió encontrar un estilo, una identidad en su forma de escribir. A partir de su experiencia en *Entre Pares* invita a otros a que lean su texto para dialogar sobre él. Elaboró su documento recepcional para titularse de licenciatura gracias a lo que trabajó dentro del diplomado. Sentía que estaba perdida en la inmensidad de la investigación. Eligió la temática de la intención comunicativa en el nivel superior.

En el caso de Noemí, manifiesta que se sintió nuevamente leída: «alguien me está poniendo atención a lo que estoy haciendo; de verdad le importa, pues eso que trabaja en estas cosas o que no deje estas otras, etcétera» (e5, p. 12).

En torno a la lectura, Claudia aprendió a analizar un texto a través de diversas fases: subrayar lo más importante, encontrar las ideas principales, escribir al lado del párrafo algunas notas. Poco a poco, ha interiorizado esta técnica al grado que localiza la idea principal con mayor facilidad. Se da cuenta que logra conectar las propias ideas con las que tiene el autor, entabla un diálogo con la práctica y con la explicación a otros: «cuando yo lo tuve que enseñar me hizo sentido» (e2, p.11). Manifiesta que se conecta, hasta se pelea o debate con el autor.

Del mismo modo, «el diplomado te enseña a reflexionar, por ejemplo; te enseña a practicar; te enseña a dialogar» (e1, p.10). Claudia manifiesta que logró los procedimientos anteriores a partir de las actividades propuestas: el diario, las sesiones sincrónicas o presenciales, el diálogo con otros estudiantes y profesores, los materiales que el programa coloca en las redes sociales, la elaboración de mapas mentales, glosarios, notas, trabajo de investigación en internet. No obstante, Noemí denota algunas dificultades:

Hubo algunas unidades en donde estaba como muy técnico el asunto; como que tenía esa intención de que conociéramos estructuras gramaticales, ortográficas, etcétera, ¿no? Entonces, por ejemplo, yo sabía, bueno sé, porque creo que aún no domino como esa jerga... eh... conceptual de la lingüística. (e5, p.10)

Concibe que lo que ya sabía hacer en la escritura por «intuición, por experiencia o por práctica pues se le puso nombre». Un poco angustiante, le costó trabajo aprenderse el nombre de lo que ya hacía.

Francisco cuenta que, en coincidencia, cuando se encontraba estudiando el diplomado, en uno de sus grupos de licenciatura, sus estudiantes le preguntaron sobre el concepto de literacidad académica. Él les respondió no tenerlo claro e indagó. Encontró un texto de Carlos Skliar sobre lo que es la literacidad. Así mismo, alude que en el repositorio del Diplomado halló material al respecto. Ahí significó que «la literacidad académica es una nueva forma de ver la alfabetización» (e3, p.16). Se acercó a publicaciones de la revista DIDAC sobre literacidad académica. Así construyó el concepto. Puntea que la alfabetización académica se «preocupa más por hacer un cuestionamiento constante de cómo es que se aprende a leer; y la literacidad implica entender la lectura y la escritura desde el terreno social; que no es solo ‘el aprender por el aprender’» (e3, p.17). Mientras la literacidad es «entender que el otro también va caminando por el mundo con todos los errores que ha aprendido en el sistema educativo, y, entonces, no puedes llegar y decirle es que ‘no sabes escribir’ o ‘eso lo debiste aprender en secundaria’» (e3, p.25). Él más bien propone que «a partir de nuestros trabajos [dentro de las asignaturas a nivel superior] tenemos que enseñarles a mejorar la forma en la que escriben y se comunican con otros» (e3, p.26).

Con este cuestionamiento que sus estudiantes le hicieron notó «cómo no estaba tan preparado y que necesitaba seguir leyendo y seguir investigando cosas; aún estoy en el constructo» (e3, p.17). De la misma forma, el profesor alude que el diplomado le ha ayudado a identificar aquello de su oralidad que puede mejorar para ponerlo en práctica con sus estudiantes, una vez que se sienta «más hábil» (e1, p.15).

Parece que tanto en lo conceptual, en lo actitudinal y en lo procedimental el diplomado ha incidido en la formación de los futuros tutores-docentes; ya sea para cuestionarse, reflexionar, dialogar con otros; o para identificar aquello que aún les hace falta trabajar y transformar dentro de su práctica. Como en el caso de los entrevistados con respecto al trabajo de la literacidad académica en educación superior y en sus propias prácticas de oralidad, escritura, lectura.

3.3 Tutoría y Acompañamiento Docente

Para los entrevistados enfrentarse a la tutoría-docente, en un inicio, significó tomar decisiones que, con el paso del tiempo, descubrieron que no les funcionaba para su propósito. Han atravesado por emociones diversa, en las que se han conocido y re-conocido en el otro. Coinciden en que la tutoría es una estrategia que les ha permitido adquirir diversos aprendizajes; la tutoría no tiene fronteras, ni límites ni edad, «al final del día es una necesidad de todas las universidades» (e2, p.29). El compromiso, empatía, confianza, responsabilidad se encuentran latentes «[ser tutor-docente] implica depositarle la confianza [al estudiante] de que él sabe lo que tiene que hacer, que él puede como resolver las situaciones» (e6, p.2). La objetividad parece ser otro elemento que acompaña la labor: «me parece que tengo que intentar ser eso, como lo más neutral posible, y siempre como... comentarles o sugerirles, desde mi experiencia» (e6, p.3). No hay caminos ni respuestas absolutas, «poco a poco, fui entendiendo la formación de los estudiantes dentro de un programa en línea para dar retroalimentaciones con el objetivo de que mejoren, nunca para que te sientas mal o para descalificarte» (e4, p.23). Es un acompañamiento en ambas vías: «de alguna manera hay algo que te puedo compartir, que podría funcionarte o no y también es completamente válido; pero también acompañar es que tú también me acompañas a mí» (e5, p.10).

Francisco comenta que al comienzo de la experiencia se sentía como «un capataz; como alguien que latigaba [*sic*] a los tutores-acompañantes; alguien que estaba detrás de ellos, pidiéndoles que por favor hicieran las cosas, que les pidieran cosas a los tutorados» (e3, p.18). Relata el caso de una tutora-acompañante en donde él considera que «la estresaba un montón», pues la idea que tenía sobre ser un tutor en línea era la de «adelantarse a los pasos, a los errores de los otros» (e3, p.18). Él quería evitar los errores de los demás. Más adelante agrega: «creo que he tenido un problema con la idea del error; tratar de evitar el error es lo que he buscado para que el sistema pues siga funcionando» (e3, p.18). Con el transcurso de los meses, identifica que transformó su manera de concebir su rol como tutor-docente en «no decirles cómo crear, sino acompañar» (e1, p.18).

Francisco, con el acompañamiento como tutor, ha llegado a conocerse más a sí mismo y a transformar prácticas en su docencia. Por ejemplo, una de las cuestiones que concientiza sobre su personalidad es que suele ser obsesivo, y la suele extender hacia los otros. Tal es el caso en su rol como tutor-docente: «eso ha ocasionado que a veces los propios tutores-acompañantes les exijan a tutorados» (e3, p.18). Aunque pareciera que esta dinámica le ha llevado a que se tenga un mayor seguimiento para los estudiantes, señala que, con el paso del tiempo, ha aprendido a «no ejercer presión y entender que hay procesos que no están en mis manos» (e3, p.18); «tratar de mediar y autorregularme a mí mismo en mi exigencia» (e3, p.22).

Algo similar vive Noemí al señalar que inició su labor tutoría-docente con entusiasmo. Aprendió a ser organizada, sistematizada, ordenada. Para ella, lo ideal es que el tutorado no dependa del tutor-docente; consiste en darle su espacio, «yo creo que también ser tutor docente supone tener confianza en la tarea que está haciendo el tutor-acompañante» (e6, p.4). Los ve como estudiantes que revisan, sacan materiales, desarrollan la habilidad de búsqueda de bibliografía para que la sugieran a sus tutorados. Una de las actividades que le fue útil como tutora fueron las reuniones presenciales en donde tanto profesores, como estudiantes y tutores se reunían a compartir experiencias:

De pronto, otros tutores-docentes me hacían sugerencias, las tomaba en cuenta. Por ejemplo, recuerdo mucho la que me hizo uno: “ok, ya te centraste en lo que no están haciendo los estudiantes, pero ¿qué sí están haciendo?” y

yo pues “nada” (ríe); “no, pero algo están haciendo, ¿qué están haciendo bien y correcto? En eso céntrate y de ahí, invítalos a trabajar lo otro”. (e5, p.15)

A partir de esta sugerencia, se posicionó de forma distinta como tutora; voltear a ver lo que sí había logrado, no solo con una mirada «pesimista»: «no estoy haciendo estas cosas, pero algo sí estoy haciendo y son logros; poco a poco avanzaré hacia una escritura más organizada, más fluida, etcétera» (e5, p.15).

Claudia expresa haber sentido nervios las primeras veces; ahora, tras seis generaciones, lo experimenta con emoción. Una de las primeras actividades que hace es revisar la presentación que tiene cada tutor y estudiante dentro de la plataforma. Esto la hace sentirse involucrada: «veo quiénes son: si son amas de casa, estudiantes o profesores; eso es muy importante. Ya de ahí, tengo un panorama» (e1, p.27). Aunque Claudia ha asumido un rol de tutora-docente, ella se posiciona como un par de los que acompaña:

Todos estamos aprendiendo cosas nuevas, que no se hubieran dado en un salón de clases, donde nada más es maestro-alumno, donde el maestro le enseña al alumno, el maestro es el que sabe, el maestro es el que dice, el maestro es el que resuelve, y ya no aprendió nadie. Además, en un salón de clase es nada más el problema que te da el maestro, lo resuelves y se acabó. Aquí no. Aquí es multiplicado por cuatro... No somos el maestro y el alumno, somos cuatro multiplicados por todo lo que usted puede investigar. Entonces, el conocimiento crece de una manera exponencial. (e1, p.23)

Para Diana ser tutora-docente ha implicado sentirse plena en su profesión «me dan ganas de ver, de querer, de sentir, de oler...» (e7, p.20); implica situarse como un par, como otra compañera «tiene que ser así siempre, hacernos sentir que no hay figuras de autoridad dentro de este programa» (e7, p.18); apunta que es el centro del programa.

El que los entrevistados se posicionen como aprendices genera un tipo de dinámica diferente en aquella donde el profesor es el que sabe ciertos contenidos, los transmite, mientras los demás escuchan y lo reciben de una manera pasiva. Significan su rol como indagadores y constructores del conocimiento junto con los que forman parte de su grupo: tutor-acompañante y estudiantes.

Han tenido y concientizado diversos desafíos como tutores-docentes. Por ejemplo, el uso, manejo y dominio de las TIC; la falta de comunicación, de trabajo constante, «que los estudiantes no entreguen solo por entregar, toda la carne al

asador, sino es como... eh... poner todo lo que tú eres...: herramientas, cuestionamientos...» (e3, p.8); prepotencia de algunos tutores-acompañantes — solo los estudiantes tienen dificultades, ellos no—; que los estudiantes y tutores no concienticen por sí mismos las dificultades (pocos de ellos llegan con la experiencia de revisión de sus textos por parte de sus docentes de licenciatura) o bien, que los tutores-acompañantes, o ellos mismos como docentes, no interpreten que pueden tomar a mal los comentarios que les hacen a los estudiantes:

Alguna vez leía en su diario que decía: “creo que la estudiante tal se tomó a mal mis comentarios porque no sé qué...” Entonces, yo como tenía acceso a la plataforma, me metí a ver el diario de la chica y la estudiante en realidad lo había vivido de una manera muy diferente. (e6, p.7)

Una de las cuestiones que más que más me ha costado es evitar engancharme con mensajes que los estudiantes llegan a decir como: «usted no me quiere dar más tiempo; es que usted es intransigente». (e4, p.24)

Sin duda, lo humano siempre se manifiesta en las interacciones. Distinguir el propio proceso al del otro es parte de los desafíos «yo creo que es su proceso y tengo que respetar eso y también tengo que acompañar cuando sea necesario» (e4, p.25).

Ser tutores dentro del diplomado les ha aportado aprendizajes desde diversas vías. Desde su propia literacidad hasta su labor docente. Relatan ser más en los textos que llegan a sus manos: identifican cómo el autor argumenta, cómo construye o qué tipo de frases emplea y los utilizan como modelo para sus escritos. Les ha permitido «acompañar a las estudiantes que están creando sus trabajos recepcionales de otra manera» (e3, p.26). Ellos mismos se posicionan con una mayor seguridad frente a su práctica:

Ahora sí, me gustaría hacer de nuevo la universidad. Ahorita, voy a buscar otra vez la maestría, porque ahora no me da miedo. Sé que tengo cosas que mejorar, sí, pero ¿qué cree? Ahora ya no me preocupa hacer un ensayo, no tengo mayor problema. ‘Oye, haz una propuesta’, tampoco. (e2, p. 16)

La experiencia de la tutoría les ha permitido ampliar su bagaje conceptual e invitar a los estudiantes a que se fijen en la manera en que construyen alguna idea o concepto los autores «ahora me pregunto constantemente qué quiero comunicar, cómo lo quiero comunicar, cuáles son las herramientas que utilizo para hacerlo y respetar también las voces de los otros» (e1, p.27); no dan respuestas definitivas «los guío a encontrar las propias, como lo hicieron conmigo» (e5, p.24).

En su recorrido, los cuatro han explorado y aplicado diversas estrategias para que los tutorados y estudiantes desplieguen sus aprendizajes. Inclusive, han llegado a reconocer algunas formas de ser tutor:

- El tutor pasivo: quien solo llena el formato de seguimiento
- El tutor activo que está constantemente bajando las tareas de los tutorados, revisándolas.
- El tutor que se preocupa por buscar espacios neutros: cómo dejo que ellos vayan creciendo tanto como tutorados como tutores-acompañantes. Y también, cómo voy, a partir de ciertas actividades, este... modelando el acompañamiento. (e3, p.19)

Francisco se ubica en el tercer modelo. Señala que hay algunas actividades en las que se frena y otras en las que está atento en la tutoría. Por ejemplo, en las que se frena es que tenía pensado bajar todos los trabajos de los estudiantes para decirle a la tutora-acompañante «lo que no está haciendo bien»; sin embargo, se frenó para evitar conflictos. Lo que sí hace es observar cuando les ponían lo que él llama «apapachos» a los estudiantes como el decirles «¡muy bien!» «¡Vas bien!» «¡Gracias por subir tus actividades!»; «en esos casos les decía que no estaba retroalimentando los textos» (e3, p.20). Su idea de tutorar es siempre estar acompañando, en algunos momentos estar activo o en otros, pasivo. Una característica de un tutor para el entrevistado es autoexigirse, «sin que alguien te diga lo que hay que hacer; trascender los errores del sistema tradicional [en el que solo se comenta] ‘Todo va muy bien, no pasa nada’» (e3, p.20). Para él, es fundamental hacer notar las acciones que el tutorado no está realizando de manera adecuada, las que puede corregir con la frase «te sugiero que...». Para él, comunicar a partir de una sugerencia «delega en el otro una responsabilidad... los obliga a ellos a pensar» (e3, p.23). Adicionalmente, los cuestiona y les brinda más información de la que se ubica en la plataforma, como videos u otros textos.

En lo que concierne a Claudia, una de las estrategias ha sido acercarse a la revista *Algarabía* para compartir leyendas o frases de alguna cuestión específica, que les llame la atención y, a partir de ahí, reconocer cuestiones lingüísticas, textuales. Coloca como ejemplo la respuesta de una de sus tutoradas al decir que «tiene muchos errores de dedo». Ella decide plantear la pregunta a su grupo: «oigan chicos, ¿alguien sabe de dónde surge la frase ‘error de dedo’? ¿O de dónde surgió eso? ¿Por qué decimos error de dedo?... todos están ahí, enviando la

información» (e1, p.22). En este tipo de oportunidades, todos indagan en fuentes distintas sobre una duda que surja. Les ha dicho a sus tutorados: «oye, después vamos a armar un libro de esas frases, o bueno, de varias frases y lo vamos a mandar al Facebook para que todo el mundo las vea, ¿no?» (e1, p.24).

Otra de las estrategias que Claudia emplea como tutora-docente con los tutores-acompañantes a su cargo tiene que ver con la empatía a través de los cuestionamientos:

¿Qué sugieres o qué te pasaba a ti, que creas que ahora le puede estar pasando a tu alumno? Eh... ¿por qué no mejor le preguntas qué le está pasando? A lo mejor, tiene algún problema, a lo mejor está enfermo, [a partir de la respuesta] pónganse de acuerdo. (e1, p.26)

Intentar colocarse en el lugar del otro, es una estrategia que le ha funcionado. De la misma forma, ella se percibe como una profesional que se sitúa como una acompañante y le dice al tutor: «te voy a llevar de la mano hasta que llegemos juntos a la meta de manera individual y de manera colectiva, ¿qué vas a hacer?» (e1, p.20). Sus satisfacciones han sido grandes al ver la actitud propositiva del tutor-acompañante para buscar alternativas para el estudiante. Uno de sus propósitos es lograr que los estudiantes encuentren lo que buscan con la escritura,

Para la entrevistada, como tutora-docente ha logrado forjar lazos de confianza, logrando una comunicación cercana con los integrantes de su grupo. Otra de sus estrategias es recordar cuando ella estuvo en el lugar de ellos como estudiantes:

[El tutor-docente] Es una persona que no solamente está eh... haciendo lo mismo que tú, sino que tuvo los mismos problemas que tú, en algún momento dado. Y eso, te abre una puerta de confianza increíble que te hace que abras al diálogo con esa persona y no tengas problemas de explicarle tus dudas, ¿no? (e1, p.20)

Además, implica aprender de una manera más fácil, pues todos se involucran en una búsqueda:

Cuando a mí me lo preguntan yo le digo '¿sabes qué? La verdad yo tampoco lo sé, dame unos minutos, un momento, y lo investigo, te lo checo'. Ahí ya se ve, que se abrió el canal de confianza. O sea, hay un diálogo abierto, hay una apertura total; eso hace que la duda, llegue hasta donde tiene que llegar e incluso, más allá. (e1, p.21)

Como se puede notar, ella desea que los estudiantes no tengan temor a decir sus dudas. En gran medida, identifica que tiene que ver con la honestidad con la que se sitúa frente a ellos; por ejemplo, cuando no conoce algo o con la forma en que se comunica por escrito: con estructura (saludo, asunto, despedida); mensajes concisos, concretos, claros; con la invitación a hacer las cosas y no con exigencia, pues, considera que hacerlo, sería un mensaje agresivo:

Por ejemplo, no le digo yo “a ver, ¿por qué te equivocaste?” o ¿por qué lo hiciste?” No. Lo que yo digo ahora, que ya entiendo un poquito más el lenguaje en plataforma es... a ver... ¿qué pasa si invitamos al alumno? o ¿qué pasa si se invita al alumno a que trabaje de esta otra manera?... o así... cuando antes le decía, “oye, invita al alumno a que trabaje así” y, entonces, era muy agresivo. (e1, p.27)

Claudia ha reflexionado que en el mensaje también se comunican emociones o posicionamientos. A partir de las preguntas, busca alternativas de acción junto con sus tutorados y no da «la» respuesta de lo que se podría hacer. Identifica algunos términos que pueden ser subjetivos en la tutoría como «muy bien» o «mal» o «nefasto» y les pide a los tutores que los eviten, que sustituyan «los adjetivos y los describan: “tu trabajo cumple con... a, b, c, d» (e1, p.18). En el mismo ámbito del mensaje dentro de la escritura, Francisco señala que se lleva tiempo en la escritura «porque lo escribo y luego lo leo y digo mmm ¿cómo la van a tomar? ¿no? Y, entonces, digo, no, no, no, no ... mejor lo escribo de otra manera. No quiero que se sientan ofendidos» (e3, p.24). Reconoce que ser tutor ha significado estar «alerta como a estas cuestiones de agresión discursiva que a veces uno tiene en pro de decir ‘mejora, mejora, mejora’» (e1, p.25).

Por último, la entrevistada explica la trascendencia que ella da en el seguimiento de un reglamento como docente. Coloca como ejemplo el Diplomado y el proceso a seguir para dar de baja a un estudiante, no solo por iniciativa del tutor-acompañante. Para Claudia el trabajo de ser tutor nunca se acaba «hay que dejarse sorprender toodos los días» (e1, p.27).

Noemí, como estrategia, retoma el modelo que tuvo de su tutora-docente cuando ella participó como tutor-acompañante:

Me di cuenta en que ella no se centraba mucho en corregirme mucho la escritura o asuntos de ortografía o redacción, de gramática, porque quizás ya no tenía muchos errores, esa parte ya la tenía un poco más trabajada. Lo que ella me acuerdo de que se centró mucho fue en proponerme preguntas frente

a lo que yo decía, ¿no? Como para profundizar en algunas líneas de pensamiento, bueno algunas cosas que yo decía, experiencias. (e5, p.10)

De esta forma, la tutora-docente se conecta desde el inicio de cada curso con los estudiantes tutores. Les pregunta sus dudas, les avisa cuando sus textos ya están revisados y, dentro de ellos, «intento hacerles preguntas y mi intención es generar una especie de diálogo» (e6, p.8); aunque ha sido complejo, relata que la mayoría ignora sus preguntas.

Para cerrar, Diana recupera el uso del diario como una de las estrategias principales con los tutores. Relata la experiencia de una tutora que acompañó a estudiantes de licenciatura y no tenía respuesta por parte de los estudiantes. La entrevistada le sugirió el instrumento de escritura: «¿por qué no lo escribes en el diario? A lo mejor, ya escribiendo, leyendo y reflexionando un poco, llegas a alguna conclusión. A lo mejor, no es lo que ahorita tú estás pensando» (e7, p.14). De acuerdo con Diana, hubo una transformación en la mirada de la tutorada gracias a la escritura:

Ella admitió después de esta práctica constante en su diario de estar escribiendo, de estarse cuestionando a sí misma por qué sus compañeros, por qué sus pares estaban en silencio, por qué no compartían con ella como tal vez ella lo hizo en su momento como estudiante; y bueno, a la conclusión a la que llegó es precisamente esa ¿no? Que uno no sabe qué hay detrás. A veces uno supone, uno piensa, pero el silencio puede interpretarse de muchas maneras y quizás no sean el reflejo de la realidad. (e7, p.14)

Además, los ha acompañado a las sesiones sincrónicas que organizan con los estudiantes, les ha dado su número de teléfono, los ha invitado a tener sesiones virtuales de forma individual o en equipo. Así mismo, les ha compartido documentos, ligas donde ellos también puedan buscar: canciones, corridos. Presentarles una canción, un corrido es una manera de narrar y se los hace ver. «Les comenté “escuchen esta canción, escuchen cómo Chava Flores va describiendo la Ciudad de México, bueno, en ese tiempo, el Distrito Federal” Así y todavía más ustedes pueden describirlo, ¿no?» (e7, p.20).

La presencia constante de ella en las prácticas de los tutores-acompañantes ha significado la construcción de reflexiones en conjunto en un ambiente de confianza, comodidad, escucha: «¿lo estoy haciendo bien? ¿lo puedo mejorar? ¿Dónde hay áreas de oportunidad?» (e7, p.16).

La comunicación con los tutorados ha continuado en el caso de los cuatro. Se han enterado de casos de estudiantes quienes, a partir de la liberación del servicio social en *Entre Pares*, se insertaron en espacios laborales para trabajar la tutoría o el acompañamiento a estudiantes del nivel superior. Los cuatro han retomado caminos en donde la temática de la literacidad académica continúa presente en sus vidas. Claudia desea indagar la alfabetización en primaria, secundaria, o inclusive en empresas; Noemí, realizar un estado del conocimiento sobre la literacidad académica en los últimos años en México para obtener el grado de maestría; Francisco, continuar con estrategias, actividades y tareas que fortalezcan su labor docente; Diana, incidir en el programa ahora como auxiliar técnico-administrativa. Se asumen como profesionales en continua formación que crecen junto con sus estudiantes.

En este recorrido, he mostrado la experiencia de cuatro tutores-docentes dentro del programa *Entre Pares*, quienes han participado desde sus inicios y hasta el momento de la entrevista (sexta y séptima generación). Para cada uno, ser profesor en la universidad implica una serie de elecciones, estrategias, actitudes y transformaciones que manifiestan a partir de sus reflexiones. Con su participación en el programa han distinguido mudanzas en su actuar tanto personal como profesional para apoyar a los tutores-acompañantes. ¿Quiénes son los tutores-acompañantes y qué dicen respecto a su labor? En el siguiente apartado lo abordaré.

Capítulo IV

Ser Tutor Par de Estudiantes Del Nivel Superior

4.1 La Cultura Universitaria

4.1.1 El Oficio de Ser Estudiante

4.1.2 Terminología Especializada

4.1.3 Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)

4.2 La Experiencia en *Entre Pares*

4.2.1 Acercamiento y Arribo

4.3 Tutoría y Acompañamiento Par

4.3.1 Avatares, Experiencias y Proyecciones

Capítulo IV

Ser Tutor Par De Estudiantes Del Nivel Superior

El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.

Cien años de soledad, Gabriel García Márquez.

Recorrer un trayecto solo o acompañado puede hacer la diferencia en cómo se transita. Sentirse acompañado es sentirse respaldado, con una persona que orienta; apoyado, en el reconocimiento de nuevas estrategias; escuchado, para resaltar la voz propia. Involucra estar presente para el otro; observarlo, conocerlo, comprenderlo y disponerse a modificar el propio ritmo para avanzar en conjunto; descubrirse en el proceso acompasado de la existencia.

Llegan a mi memoria las personas que forman parte de mí, sigan o no presentes de manera física. En alguna etapa o en varias hemos caminado juntas. No hay duda de que soy un crisol de los aportes de cada una; de mi experiencia con ellas, del tiempo compartido; de lo infinito y lo súbito del coincidir. Tengo claro que hay una compañía que nunca me ha dejado, la que no soltaré: la propia. Recuerdo un texto, producto de la segunda etapa del programa *Entre Pares* de una de las estudiantes que finaliza la etapa de tutoría. Coincido:

La mayor responsabilidad que tuve fue acompañar, también me acompañaron en el proceso; lo anterior estaba vinculado a la relación con otros, a partir de este inicio, se abría la posibilidad de construir nuevas conexiones con los demás. Sin embargo, en el camino comprendí la necesidad de acompañarme a mí misma para reforzar una relación conmigo —a través de la escritura del diario— y promover la reflexión constante en mis prácticas de tutoría. (Caso escrito por Valeria, *tutora-acompañante*, 2022, p. 3)

Así como ella, hay varios textos que plasman las transformaciones de los estudiantes al experimentar, para algunos por vez primera, un acercamiento al ámbito profesional en un contexto determinado, con una problemática real. Se escuchan a sí mismos, al escuchar al otro. Se encuentran en el otro y se confrontan a sí mismos en la escritura. Otra estudiante lo narra así:

Empezar algo, cualquier cosa, siempre había sido complicado para mí. Dar el primer paso me generaba cierto temor, consideré la posibilidad de tener problemas de autoestima, pero mientras avancé, observé que había otros factores introyectados en mí que me paralizaban. El acompañamiento por parte de mi tutor docente, las experiencias compartidas como tutora y mi contexto, en conjunto, hicieron “clic”, para descubrir mis miedos y el riesgo a fracasar si

no me atrevía a hablar. (Caso escrito por Verónica, *tutora-acompañante*, 2022, p.3)

Me siento afortunada de estar presente en la etapa que viven, de ser partícipe de la evolución en lo personal y profesional que cada uno se permite, o no, durante la tutoría.

Participar como tutor-acompañante dentro del programa *Entre Pares* supone posicionarse como un profesional de la educación que se compromete, se responsabiliza y se autorregula —en tiempos, actividades o emociones— para conducir, retroalimentar las actividades académicas de los estudiantes del diplomado o de licenciatura en el ámbito de la literacidad académica. Al compartir la experiencia de ser estudiantes a nivel superior, comprenden las preocupaciones o inquietudes de los tutorados al entrar a la nueva cultura universitaria. En las entrevistas, refieren a su ingreso a la universidad y a los cambios y transformaciones. Incluyen la terminología especializada que escuchan y emplean, las prácticas de escritura, de lectura y oralidad: y la forma en la que llegaron a *Entre Pares* y su participación dentro del programa. A continuación, lo narraré.

4.1 La Cultura Universitaria

Quien inicie sus estudios a nivel superior aprecia, con el trascurso del tiempo, transformaciones en las formas de relacionarse, de actuar, de hacer y de ser. Significa entrar en diálogo con otros colegas en proceso de formación y aquellos con quienes ya poseen un mayor recorrido dentro de la disciplina. Por otro lado, formar parte de los estudios de licenciatura involucra el empleo de términos especializados a partir de las diversas maneras de comunicarse: mediante la oralidad, la lectura o la escritura. En el presente apartado, abordaré estas categorías.

4.1.1 El Oficio de Ser Estudiante

Dentro de esta categoría incluiré aquello que los entrevistados expresaron sobre el ser estudiante de educación superior: su ingreso a la licenciatura, los alcances de la universidad, sus tareas escolares y los modos de ser estudiante frente a las demandas escolares. Son cinco las personas sobre las que expondré en el

presente capítulo: Santiago, Daniel, Arizbeth, Isthari y Patricia; estudiantes del último semestre o egresados de la carrera, cuya condición de búsqueda de servicio social, les permitió llegar a *Entre Pares* para ser tutores de otros compañeros de su carrera o de otras relativas a la educación.

Santiago, de treinta años, es estudiante de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), carrera en línea dentro de la UPN. Ya había tenido una experiencia en el nivel superior. A los diecinueve años, estuvo por cuatro semestres en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en la Facultad de Psicología dentro de la carrera de Antropología Social con un buen promedio. Decide suspender sus estudios para iniciar una vida en pareja. Una de las dificultades en sus estudios de Antropología Social fue una lectura «que se me hizo muy pesada» (e9, p6). Un libro del sociólogo Lévy Bruhl, *La Mentalidad Primitiva*. Se frustró al no entender gran parte de lo que leía:

Se me dificultaba mucho poder comprender lo que él trataba de explicar, aunque mi maestro, este era tan... cuando lo explicaba, decía 'mta, ¿por qué no puedo... por qué yo no puedo comprenderlo tan bien como él?' ¿No? Sin embargo, piensa "Yo creo que sin ningún problema puedo leerlo y comprenderlo mejor. Ya tengo más herramientas. (e9, p.6)

Pese a la emoción que experimentaba por no alcanzar los conceptos básicos del texto de la misma forma que su profesor, el entrevistado admite que nunca se acercó a algún maestro o compañero para comentar su dificultad en la comprensión de textos. Admite que pudieron ser diversas razones: desinterés, soberbia o arrogancia:

[no me acerqué] por un poco de desidia, o por un poco a lo mejor de ese papel de «yo puedo más que mi maestro» ¿no? Tal vez en esa relación de poder, no me voy a ir a... no quiero que me ayude o cosas así. (e9, p. 7)

A diferencia de aquella vez, Santiago menciona que en esta segunda ocasión que estudia la licenciatura se ha acercado a algunos tutores y a sus propios compañeros para solicitar apoyo. Asume otra posición: «Trato de... de poder comprenderlo mejor...; trato de investigar por mi cuenta...» (e9, p.8), sopesa que mucho depende de él, de la autonomía para con su formación. Indaga cuestiones con el apoyo de *Google*. Coloca un concepto y va haciendo un proceso en donde lee, anota, construye:

Empiezo a... a navegar, a leer, a hacer anotaciones, busco en más páginas y si me encuentro algún otro concepto que me interesa referente a eso y lo anoto y después empiezo a investigar sobre ese concepto y voy creando. Voy haciendo como una bola de nieve de lo que voy investigando. Hago anotaciones, a lo mejor, en mi libreta que, no son muy precisas o que no llevan, así como que un orden, pero voy anotando las ideas y... después con eso... trato de hacer una idea global que me ayude a tener más elementos para comprender. (e9, p.9)

El propósito de investigar es crear un propio concepto a partir de lo que lee; parte de los más especializados, se escucha a sí mismo, hace una nueva propuesta.

Daniel cuenta con veintiún años. Es pasante de la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Acatlán. Se concibe como un alumno responsable, que busca aprender. No obstante, reconoce que es complejo estar en la universidad:

Agarramos como la onda, el hilo, a la carrera ya hasta el final, porque nadie nos explica qué onda. Los profesores siempre... este... pues dan por sentado que sabemos varias cosas y que podemos comprender todo y nunca nos dan este seguimiento; siempre está como fragmentado. (e8, p.9)

Ha elaborado proyectos dentro de las asignaturas de su plan de estudios. El más significativo para él ha sido uno de tutoría par, en donde —junto con compañeros de su equipo— propuso ayudar a estudiantes de primer semestre en el área académica. Pusieron en marcha el proyecto de tutoría par durante algunos meses como parte de su evaluación. Se ha interesado por participar en actividades de diversa índole dentro de su institución como debates, paros, marchas, mítines, círculos de lectura, de cine debates abiertos, asambleas. Se mira como un agente activo con la posibilidad de extender su reflexión, al evaluar las distintas opciones mediante la información; su crítica, al cuestionar e interrogar lo que escucha; sus posicionamientos y decisiones, al elegir lo que él considera más idóneo dentro de la comunidad.

Arizbeth es egresada de la licenciatura en Psicología Educativa en la UPN. Desde el inicio intentó presentar trabajos «con formato y contenido de calidad» (Trayectoria escrita por Arizbeth, 2020, p.4). Al inicio enfrentó dificultades con los resultados; sin embargo, a lo largo de los semestres exploró sus necesidades, buscó sus propios recursos —en gran medida con el apoyo de Internet y, alguna

que otra vez, en la biblioteca de la universidad—. En el último año de la carrera, gozó de un acompañamiento más cercano con su asesor «me di cuenta de que, si desde un principio me hubieran enseñado todo lo que mi profesor me enseñó [sic] mi desempeño sería aun [sic] mejor» (Trayectoria escrita por Arizbeth, 2020, p.4). Por iniciativa propia, solicitó a uno de sus profesores entrar a su clase (Segundo semestre) para ayudar a los compañeros:

a mí me gustaba mucho como ayudarlo a mis compañeros, ¿no? Entonces, ... justamente, en pandemia, empezando el año con el profesor... eh... platicando con él, le dije “oiga, profesor ¿Por qué no me deja entrar a una de sus clases?” Yo no estaba trabajando en ese momento... y me dijo que sí, que lo podía a hacer. (e10, p.7)

Al igual que Daniel, habían buscado ayudar a compañeros con aspectos con los que lidiaron durante sus estudios. El caso de Ishtar, de veinticinco años, es similar. Es egresada de la Licenciatura en Psicología Educativa en la UPN. Estudió en el turno vespertino con personas mayores que ella, se sentía insegura frente a los elementos que veía que tenían sus compañeros, principalmente, la participación constante «yo era bien tímida y decía “rayos, no la voy a librar”» (e11, p.22). En cuarto semestre estuvo a punto de darse de baja por cuestiones familiares; aunado a que la institución la decepcionó: «En el aula no veía en acciones el lema de la universidad “Educar para transformar”, estamos llenos de problemáticas educativas aquí y no hacemos nada por mejorarlas» (e11, p.11). Notó que los maestros le hablaban mucho de inclusión, el respeto de atender los contextos, pero como alumnos, los docentes no intentaban hacer lo mismo, no conocían a sus alumnos. Al pasar el tiempo, Ishtar mudó su pensar:

Entendí que el alumno no, más bien, la escuela no hace al alumno. Si tú ya entendiste que el ser profesional lleva más cosas que aquí no te enseñan, pues tú desarróllalas. Tú trata de hacer bien tus cosas, tu trabajo y aprende. (e11, p.12)

Se responsabilizó de su propio proceso formativo. Se acercó a una de sus profesoras de tercer semestre para ser su tutora en el programa que el Centro de Atención a Estudiantes (CAE) de UPN, Ajusco, lidera. En la profesora notó empatía frente a las situaciones que experimentaba, en específico en el terremoto de 2017. Se sintió en confianza y comprendida. Seleccionó a la maestra como tutora y la acompañó durante toda la carrera. Significó que formarse como profesional de la

educación trae consigo compromiso, paciencia y empatía; comprender que están al servicio de las personas. Se siente privilegiada de haber llegado al nivel superior y desea retribuir con sus servicios como profesional para «mejorar un poco el mundo»; «si nosotros somos empáticos, observadores, comprensivos... pues vamos a poder apoyar a la humanidad y la sociedad en general, no nada más decir “ay no, yo no trabajo con eso” o algo parecido» (e11, p.16).

Por último, Patricia, de cuarenta y siete años, es egresada de la LEIP, en línea. A la par, estudió la Licenciatura en Derecho en la Unidad de Apoyo Educativo de México (UNAEM), en la misma modalidad. Acceder a estudios de licenciatura fue uno de sus anhelos desde tiempo atrás, siempre le ha gustado aprender algo —inglés, música, corte y confección, computación, etcétera—. Por situaciones económicas y familiares decidió retomar los estudios hasta hace poco: «el día que me titule me sentiré nuevamente invencible y satisfecha de haber logrado por fin llegar a la meta que hace cerca de treinta años me había trazado» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.7). Describe como “complejo” estudiar dos licenciaturas en línea simultáneamente y más por no ver a alguien en concreto que la apoyara a entender, un docente como «en la enseñanza tradicional». (e12, p.4). Se llegó a sentir en soledad durante su proceso formativo «me sentía como un barquito en altamar, solita, y yo a veces decía ¿para dónde voy? ¿a quién recorro? O sea, no hay nadie, y es muy difícil» (e12, p.5). Aprendió a continuar sin la presencia física de los docentes. Se apoyó en las redes sociales para hacerse miembro de grupos de su disciplina para asistir talleres, seminarios web «entonces ahí era en donde, como todos los pollitos, íbamos con mamá gallina del seminario y nos ayudaba bastante» (e12, p.5). La entrevistada no posee claridad de lo que seguirá para su vida profesional «Ya casi termino. Y ahora, ¿qué va a seguir?» (p9). Desea dedicarse a la docencia, sería su prioridad y también le gustaría ayudar a personas que necesiten asesoría legal.

Si bien, la cultura a nivel superior envuelve diferentes modos de ser y hacer donde la escritura, la lectura y la oralidad son las vías para comunicarse con los otros; cada estudiante encuentra sus motivaciones para ingresar, permanecer y concluir sus estudios en medio de las dificultades, tareas, creencias. ¿Qué implica

ser estudiante de educación superior? Los entrevistados dan cuenta de ello en el siguiente apartado.

4.1.2 Terminología Especializada

Los tutores-acompañantes entrevistados cuentan la manera cómo se acercan y extienden el proceso de apropiación de un vocabulario dentro de su disciplina y las participaciones con su campo de estudios.

Para Santiago leer, escribir y hablar dentro de la universidad se relaciona con lo que estudia, pues «ya se usa un lenguaje más especializado; más específico de lo que estamos estudiando» (e9, p.3). La experiencia en tres espacios diferentes del nivel superior —Antropología Social (inconclusa), Enfermería (titulado) y la LEIP (en estudios)— le permite identificar que «cada una [de las áreas] tiene un lenguaje, una escritura y un hablar muy específico...» (e9, p.4). En algún momento se pueden «mezclar» estos términos entre sí, pues, aunque son de áreas diferentes, todas coinciden en que son parte de una investigación científica: En sus palabras:

Si me sirve la ciencia social para poder, a la mejor, describir o explicar un fenómeno de la salud lo voy a hacer, voy a utilizar esos términos... o al revés ¿no? Si esas ciencias sociales me ayudan a explicar a la mejor algún fenómeno a través de la ciencia de la salud puedo utilizar ciertas terminologías, ¿no?... la escritura no varía mucho, ¿no? Porque al final del camino es una investigación científica. (e9, p.4)

Dentro de la disciplina actual que el entrevistado estudia identifica conceptos propios de la educación: alumno, estrategia educativa, teoría sobre el desarrollo cognitivo del ser humano. En la LEIP cursa una asignatura llamada Ciencia, Salud y Alimentación. Se le ha simplificado el estudio por conocimientos que ya dispone del área de la salud: «se me ha facilitado porque ya tengo el conocimiento de qué es una vitamina, de qué es nutrición y cosas así» (e9, p.4).

De la misma licenciatura (LEIP) se encuentra Patricia quien, encima, optó por estudiar Derecho de manera simultánea. Relata que una de las primeras dificultades con las que se topó dentro del nivel superior fue el vocabulario diferente al que estaba acostumbrada «[en la carrera de Derecho] hablaban de auto y no necesariamente de un carro como yo lo imaginaba» (e12, p.2). En la LEIP, aunque se topó con conceptos nuevos, le era más sencillo inferirlos «el contexto me hacía entenderlos» (e12, p.2). No obstante, su mayor traba fueron los textos largos:

Acostumbro a leer, me gusta leer, pero pues sí había semanas en las que me mandaban archivos y archivos y archivos que leer y sácate el cuadro y sácate el mapa conceptual, y haz el resumen. El ya no poder ver dibujitos que, a lo mejor, a veces, encontraba; y eso para mí era pues sí, muy conflictivo. (e12, p.2)

En ambas licenciaturas, al ingresar, su dificultad fue el vocabulario nuevo y los textos extensos.

Ishtar y Arizbeth reconocen que, al inicio de sus estudios de licenciatura, afrontaron cosas nuevas: los artículos, la investigación, los temas, los conceptos. Les costó trabajo dominar términos que desconocían de su carrera como conductismo, comunidad de aprendizaje, enseñanza, cognoscitivismos, psicología. Relacionarse con los conceptos y emplearlos durante sus estudios fue un proceso complejo: «hasta en el nivel superior necesitamos acompañamiento» (e10, p.9). Buscaron por internet: «si de pronto, había una característica nueva que no tenía la anotaba. Y así cada vez que me enfrentaba a ese concepto y así fue como los fui dominando» (e11, p.5). Ishtar remarca entender con el paso de los semestres, que la Psicología Educativa trata de:

Identificar algún problema; o sea, podemos saber cuándo la persona tiene no sé, depresión, ansiedad, cuando su rendimiento escolar va hacia lo emocional más que lo cognitivo... y eso también podemos canalizarlo hacia el profesional experto, a un psicólogo clínico, a un psiquiatra en su defecto (e11, p15).

Por último, Daniel enfrentó dificultades con la comprensión de su disciplina. Entendió qué era la Pedagogía y cómo la ejercería en el último año de sus estudios de licenciatura gracias a las prácticas profesionales que desempeñó y en su participación como becario. No hay duda de que le hubiese gustado tener un tutor par al inicio de la carrera porque:

Agarramos el hilo a la carrera ya hasta el final, porque nadie nos explica qué onda. Los profesores siempre dan por sentado que sabemos varias cosas y que podemos comprender todo y nunca nos dan este seguimiento; siempre está como fragmentado. (e8, p9)

Una de las cosas que a Daniel le hubiese gustado saber desde el inicio de la carrera es sobre lo que es la Pedagogía «siempre, en todos los semestres anteriores, casi todos, estábamos con esa idea de que la Pedagogía era todo, ¿no? Era ciencia, disciplina, arte... era, todo, todo, todo y lo que tú quisieras» (e1, p.9). Ahora, Daniel conceptualiza a la Pedagogía como «una disciplina, humanística,

claro, y, sobre todo, que pertenece a un área de conocimiento del mismo nombre cuyo objeto de estudio es la formación» (e1, p.10).

Contó con la oportunidad de hacer sus prácticas profesionales dentro de la misma institución que lo formó, la FES Acatlán y estuvo como becario por cuatro meses —por propia iniciativa— haciendo diagnóstico social dentro de un programa federal. A pesar de que las actividades se quedaron «en el aire» por falta de presupuesto, le sirvieron «para practicar con la formulación de proyectos con metodologías que no nos enseñan casi a los pedagogos para realizar proyectos» (e1, p.6); también, aprendió a trabajar con otros profesionales de manera colaborativa.

En los espacios a los que alude en los que se insertó por vez primera como estudiante de Pedagogía, creó un manual de procedimientos con normas ISO: «jamás pensé que como pedagogo pudiera hacer eso» (e1, p.4) a partir de aquel momento, expresa, le interesó la Administración Pública Federal; abrió su panorama en actividades profesionales más allá de «ser docente, capacitador o tallerista, [como pedagogo comprendí que] puedo inmiscuirme en otras cosas» (e1, p.4). Empero, para Daniel, a los pedagogos no los valoran dentro del ámbito social: «piensan que somos solamente profesores o que cuidamos niños» (e1, p.5.9). Para él, ser pedagogo va más allá de ser un auxiliar administrativo: «podemos ser nosotros los encargados de un área, no solamente de planeación, o de gestión educativa» (e1, p.5). Agrega que los pedagogos pueden ocupar cargos de gestión «no dirigida a escuelas, dirigida a instituciones gubernamentales. Entonces, yo ahí lo vi como una gran oportunidad» (e1, p.6).

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad las necesitó poner en juego durante sus prácticas profesionales y en la institución donde se desarrolló como becario —el DIF Naucalpan—. Leía y escribía mucho sobre el marco jurídico de la administración pública federal para construir una propuesta. En cuanto a la oralidad presentó sus propuestas frente a las autoridades correspondientes. Con esta experiencia él mismo se posiciona como pedagogo:

Sí fue como todo un reto porque teníamos que justificar y, sobre todo, presentar el manual que estaba bien, que estaba correcto. Y todo lo que hicimos pues era profesional, no era un trabajo de estudiantes, era ya algo profesional que hace un pedagogo. (e1, p.18)

Así, Daniel hace la distinción entre ser estudiante y actuar como un profesional de la educación: «ya no solamente era entregar tareas para que la calificaran y te pusieran ‘entregado’ ¿no?» (e1, p.15).

Tanto Santiago, Patricia, Daniel, Ishtar y Arizbeth están involucrados con sus estudios del nivel superior en el área de la educación en particular, con lo referente a la lectura, escritura, oralidad. Parece que estas actividades, para los entrevistados son prácticas que se van transformando con el tiempo y con la apropiación que hacen de la propia cultura universitaria, como lo expresan más adelante. Es claro que les posiciona en un lugar de empatía para comprender a aquellos que inician el recorrido dentro del nivel superior con dificultades como las que enfrentaron.

4.1.3 Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)

La lectura, la escritura y la oralidad son prácticas que, en el trayecto de la vida universitaria, cada estudiante atraviesa de manera particular a partir de sus experiencias previas o durante su formación. Son actividades cotidianas dentro de la universidad. Cada uno las enfrenta con sus propios recursos y con los esquemas y herramientas que cuentan.

Tanto para Santiago, Daniel, Patricia, Arizbeth e Ishtar leer, escribir y hablar son acciones valoradas para su formación personal y profesional. Se expresan en comentarios como «daría todo por ser un hombre con mucha sabiduría, la verdad» (e9, p.16); «[leer, escribir, hablar] ayuda mucho para muchas cosas: para ti, para tu licenciatura, para... para todo» (e8, p.17); «me dejo llevar por lo que mi corazón me pide en ese momento: si quiere leer o si quiere investigar, o si quiere escribir» (e11, p.38); «toda la vida es escribir, escribir, escribir. Ahora yo misma me corrijo. Lo escribo, me leo y lo corrijo» (e12, p.14).

4.1.3.1 Primeros Encuentros. Los entrevistados han sentido gusto por su formación académica y relatan cómo la lectura, escritura y oralidad han estado presentes desde su infancia. Santiago disfrutó de los libros gracias a su padre. A sus cuatro años encontró uno de los tesoros más preciados para su vida: «cajas de cartón con una inmensa cantidad de libros, revistas y enciclopedias que atraparon

mi atención desde el momento en que las encontré haciendo una de esas limpiezas domingueras en casa» (trayectoria escrita por Santiago, 2019, p.1). Desde niño proyectó convertirse en un lector, «fingía entender lo que trataban de decir aquellas letras. Tomaba los libros y las enciclopedias de mi papá, y jugaba a que era un gran lector» (trayectoria escrita por Santiago, 2019, p.1).

Durante el preescolar expuso a sus compañeros diversas temáticas, se aprendió poemas de memoria y conoció las letras. En primero de primaria aprendió a leer con ayuda de su maestra Marcela y del *Libro Mágico*. No fue placentero su aprendizaje. En casa sus padres le golpeaban cuando no leía de manera correcta el periódico:

Mis padres me ponían a leer el periódico, que para aquellos años era una grandísima incomodidad para mi persona. Con este acto conocí la frase: "la letra con sangre entra". Ya que mis padres me daban unas buenas tundas por no poder leer correctamente el periódico y lo peor de todo que era la sección de clasificados. (trayectoria escrita por Santiago, 2019, p.2)

A pesar de que contó con libros al alcance desde su infancia, los significó como un objeto ornamental de sus libreros:

Los veía como un adorno más, muy difícilmente tomaba un libro para leer, pero me gustaba su presencia en mi vida. Los veía como objetos de gran respeto, de culto que contenían a veces información que no podía comprender y eso me frustraba. (Trayectoria escrita por Santiago, 2019, p.3)

En la preparatoria, inició con la escritura de poesía como parte de sus tácticas de enamoramiento: «desde chavito escribía, que poemas, que canciones... y así... y ya, poco a poco, en una de las primeras actividades del Diplomado, en donde estamos rememorando nuestras experiencias, escribí cómo hasta conquistaba a mis novias con poemas» (e1, p.13). Ha tomado ejemplos de escritores reconocidos para intentar imitarlos. Declara admirar a Carlos Monsiváis o Agustín Yáñez por sentir su escritura «tan simple, pero a la vez tan compleja; una escritura a la mejor como de un barrio, pero con argumentos tan bien hechos, las palabras que utiliza» (e1, p.14). Quisiera lograr una escritura similar a la de los autores que refiere.

El acercamiento de Daniel a las letras proviene de su madre, del gusto para el estudio «tiene cajas llenas de libros porque su librero no es suficiente, hasta la fecha sigue leyendo y me inspira mucho que también siga estudiando pese a los prejuicios que hay sobre la gente adulta en la universidad» (trayectoria escrita por

Santiago, 2019, p.1). Sus primeras lecturas fueron gracias a los productos comerciales que le gustaban de niño como el *Pan Bimbo*. Leía las marcas. Durante su educación básica, comenta que siempre fue rápido para leer y escribía sin faltas de ortografía. Una de las experiencias que disfrutó fue intercambiar cartas mes con mes a un niño de Oaxaca durante el cuarto grado de su educación primaria: «Me sorprendía demasiado ver las diferencias de nuestras vidas, llegaba con muchas preguntas a mi casa y mi mamá ya no sabía qué responderme. Hace unos años recordé ese ejercicio y me dieron ganas de hacerlo otra vez, pero mediante las redes sociales» (Trayectoria escrita por Daniel, 2019, p.2).

Durante el bachillerato se asume como un estudiante más activo, su formación en el Colegio de Ciencias y Humanidades lo afectó: «empecé a participar en movimientos sociales: iba a asambleas, marchas, mítines, reuniones y me quedaba en los paros que hacíamos las y los estudiantes, ahí intercambiábamos ideas, debatíamos, hacíamos círculos de lectura, ciclos de cine» (Trayectoria escrita por Daniel, 2019, p.4). Participar en este tipo de actividades ocasionó que se expresara con mayor naturalidad, formar pensamiento crítico, defender su punto de vista, respetar diversas formas de pensar. Antes de entrar a la licenciatura tuvo una operación por apendicitis. Cerca de un mes estuvo en reposo, su compañía: los libros:

Fue un tiempo de mucha reflexión, y como ya iba para el nivel superior, quería estar muy preparado porque en mi imaginación la universidad era un lugar donde siempre había debates, donde existía el pensamiento crítico y la apertura al diálogo. (Trayectoria escrita por Daniel, 2019, p. 4)

En la actualidad, declara que intenta ampliar sus círculos de convivencia, no solo el académico. Así, lee para sí mismo:

Voy de repente a Ciudad Universitaria a platicar con otras disciplinas, voy a reuniones emergentes de diferentes colectivos, estoy en proyectos comunitarios y me profesionalizo así, me gusta leer, pero no para la academia, me gusta leer para mí y para las y los demás. Le tengo mucha esperanza a la educación y la universidad, pero, sí creo que necesita un gran cambio estructural, salir del privilegio y dejar de centralizar la educación y el conocimiento. (Trayectoria escrita por Daniel, 2019, p.4)

Patricia, al igual que los entrevistados anteriores, tuvo una influencia para el acercamiento a las primeras letras de parte de uno de sus familiares: su padre, quien fue su maestro de primer año de primaria y se casó con su madre en ese

entonces. Aprendió las letras y sus sonidos, con la dificultad de leer una palabra por sí sola. La violencia física para su aprendizaje estuvo presente:

A la edad de seis años cuando ingresé a la primaria, mi trayectoria académica tuvo un cambio radical debido a que mi profesor de primer año se enamoró de mi mamá y decidieron contraer matrimonio [...]. Siendo mi padre un profesor tradicionalista chapado a la antigua, nos enseñaba con “reglazos” las letras. Así que, si antes no tenía ningún interés por aprender a leer, con este “método” tan eficaz, me sentí obligada a leer lo más pronto posible, aunque debo reconocer que me costaba demasiado. Recuerdo muy bien que me era muy difícil poder leer las palabras, Conocía todas las letras y sus sonidos, pero no podía, por más que lo intentaba, leer una palabra completa. (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.2)

Una vez que la entrevistada pudo descodificar las palabras, varias eran las estrategias empleadas por su padre para comprender el texto:

Mi papá como docente nos leía las lecturas y luego nos preguntaba lo que habíamos entendido y nos ponía hacer dibujos del personaje que pensáramos era el más importante. También nos ponía a leer pequeños textos y nos dejaba comentarlo con nuestro compañero de al lado. Mi papa [*sic*] siempre nos decía: “no quiero que lo leas, sino que lo entiendas”. (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.2)

El gusto por la lectura lo acrecentó hasta la etapa de educación secundaria. Relata leer enciclopedias y revistas por sí misma, por el mero placer: «en casa, teníamos una enciclopedia de doce tomos la cuál leía en mis ratos libres» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p. 5). En el bachillerato, la biblioteca se tornó su lugar predilecto: «Había una biblioteca pequeña y era este mi lugar favorito, ya que podía realizar mis tareas con tranquilidad y leer cosas nuevas que me parecían interesantes» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p. 5).

Posterior a la lectura, Patricia relata que inició con el trabajo de la escritura. El aprendizaje se basó en escribir de manera correcta, en cuanto a la ortografía se refiere: «comencé con la ortografía y así cada día mi tarea era repetir cinco veces todas las palabras mal escritas, sin dejar a un lado la tarea que a todo el grupo le dejaba» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.2). La frustración y el enojo fueron parte del aprendizaje, le cansaba repetir tantas palabras: «me enojaba mucho porque eran muchas palabras las que debía repetir y comenzaba a sentir nuevamente mi frustración» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.2). En años posteriores, la escritura la vio como algo irrelevante, redactaba resúmenes de media hoja de los contenidos de sus libros: «en cuanto a la redacción, no sentía

que fuera algo muy relevante, ya que lo más que hacíamos eran resúmenes de media hoja y no me costaba mucho trabajo realizarlos» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.3). No obstante, en concursos de ortografía destacó en los primeros lugares: «en primer año [de secundaria] logré un primer lugar a nivel zona en ortografía y cada fin de año quedaba entre los tres primeros lugares de la escuela» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.5).

En cuanto a la oralidad, tiene presente en bachillerato una experiencia en la que participó como locutora de un programa de radio, actividad de la asignatura de Etimologías Grecolatinas con la finalidad de crear una radiodifusora local dentro del plantel. Desempeñó este papel por un año:

Teníamos media hora de locución durante el receso y con este nuevo papel, me vi obligada a leer y buscar temas de interés para difundirlos entre mis compañeros para volver más interesante este espacio. Fue una experiencia muy agradable que duró solamente dos semestres, ya que para el cuarto semestre se cancelaron nuestros espacios de locución. (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.6)

A lo largo de su trayecto académico, de primaria a bachillerato, destacó en diversas actividades que le permitieron afianzar la confianza en sí misma: representó al Estado de México en el concurso de “Ruta Hidalgo” «en donde se convocaba a todos los alumnos de sexto grado para participar en un viaje que realizaba el presidente de la República con cada alumno que hubiese ganado el primer lugar a nivel estatal» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.2). En secundaria, en los concursos de calaveras literarias. En bachillerato, en una actividad llamada “Mi comunidad” «debíamos plantear una problemática social y proponer una alternativa de solución para el mismo, quedando mi trabajo entre los tres mejores de la escuela» (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.6). Patricia sopesa que la lectura, escritura, oralidad son parte de su vida, en la iglesia ha estado a cargo de la escuela dominical; con sus hijas, ha sido vocal de grupo, asistente de lectura y escritura; apoyo de los docentes cuando se lo han solicitado.

Arizbeth narra ser la más pequeña de entre sus dos hermanos, hija de padres jóvenes. El primer acercamiento a la lectura fue gracias a su madre «nos llevaba a una biblioteca cerca de la casa, mis hermanos y yo siempre elegíamos el libro de “La Cucarachita Mondinga y el Ratón Pérez”, una y otra vez mi madre leía para nosotros, cada que íbamos a esa biblioteca» (Trayectoria escrita por Arizbeth,

2020, p.1). Durante el preescolar, su maestra les leía en voz alta y les hacía preguntas sobre los cuentos «ahora sé que trabajaba la comprensión» (p.1). Tardó un poco en leer y escribir. Padeció su aprendizaje porque «mi mamá siempre me regañaba, y yo no comprendía el proceso (ahora sé que el método no fue el adecuado)» (p.2). Disfrutaba de la clase de Español, en quinto de primaria: «me gustaba mucho escribir oraciones y hacer uso de la ortografía y de los signos de puntuación» (p.2).

Pasó por momentos complejos durante su niñez y adolescencia, en específico con la relación entre sus padres. La manera de externar su sentir fue a través de la escritura. Descubrió en ella un recurso de desahogo. Así mismo, buscó expresar sus pensamientos y su visión a través de la oralidad. Era su manera de decirle a los de su alrededor que existía: «me gustaba participar en clase porque eso significaba para mí ser alguien, sentirme alguien, y que los profesores supieran que existía en su clase» (p. 2).

Para cerrar, Ishtar relata que desde pequeña estuvo al cuidado de sus dos hermanas. Su madre trabajaba y su padre estaba enfermo. Aprender a leer y a escribir fue una tarea sencilla a partir de planas que le solicitaban en su escuela. No obstante, lo que más le costó trabajo fue tener una letra «bonita»: «suelo aprender rápido, y el método que utilizaban, eran muchas planas de figuras, que me ayudarían a estilizar mi letra. Siempre me aburría y aunque entregaba las planas, fue una mala experiencia, por lo que perdí el interés» (Trayectoria escrita por Santiago, 2020, p. 1).

El aprendizaje de la escritura durante su educación primaria también se basó en la elaboración de resúmenes o copias del libro de texto, poco sobre sus propios pensamientos. Al ser zurda, una de sus maestras optó por amarrarle la mano a la silla para que aprendiera a escribir con la derecha «mi letra no era nada bonita, al hacerla con la mano que no dominaba. Al final terminé siendo ambidiestra pero mi letra no mejoró» (p.1). En secundaria, logró escribir sus emociones a través de letras de música que ella componía. El género que más le gustaba era el Rap. «Me ayudó porque las letras, son muy rápidas, yo me las aprendía y repetía varias veces al día. Después me interesé en escribir mis propias letras, para eso, necesitaba aumentar mi vocabulario, para hacer estrofas, que realmente rimaran» (p.2).

En torno a la lectura, aunque reconoce que no leía de manera fluida, comprendía los textos sin dificultad. En bachillerato leyó con mayor frecuencia. Cuando encontraba un autor de su interés, indagaba más de sus obras y las leía. Le fue de utilidad para mejorar no solo la fluidez, sino también la ortografía y la redacción:

Leer continuamente me ayudó con la ortografía y aumentar mi vocabulario, junto con las actividades que debía realizar en la escuela, por ejemplo: los reportes, establecer propuestas de proyectos, reflexiones o análisis de obras de teatro, a las que debía asistir. (Trayectoria escrita por Santiago, 2020, p.2)

Los cinco entrevistados dan un valor importante a la lectura, escritura y oralidad durante las actividades de su trayectoria escolar. La mayoría de ellos influenciado por algún familiar. Dentro de la escuela trabajaban a partir de preguntas y respuestas la comprensión lectora; la escritura a partir de la elaboración de resúmenes o copiado de los libros de textos. En su mayoría, la violencia estuvo presente dentro del aprendizaje. Se iniciaron a escuchar a través de la escritura de diversos géneros: poesía, canciones, diario, cartas, calaveritas literarias, debates. La mayor parte de estas actividades fueron por su cuenta. Los cinco prestaron atención a su manera de escribir de manera apropiada. Fueron reconocidos en la asignatura de Español por sus docentes y compañeros. Algunos participaron en concursos de diversa índole. Solo dos de ellas expresan de manera implícita el trabajo de la oralidad dentro de su vida escolar. Patricia, mediante la locución de un programa de diario; Arizbeth, con su participación constante dentro de las diversas asignaturas. Todos coinciden que llegar a la universidad exigió de ellos otras formas de vivir la lectura, escritura y oralidad dentro de sus clases, con los compañeros y docentes.

4.1.3.2 LEO en la Universidad. Las experiencias exitosas que cada uno de los entrevistados había tenido durante su trayecto académico, les permitían situarse con la seguridad de enfrentar el nivel superior. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que son muy diferentes los tipos y carga de actividades: «pude notar, que me faltaba mucho por mejorar» (Trayectoria escrita por Santiago, 2020, p.2); «me enfrenté a trabajos completamente diferentes [...] realicé un trabajo bajo los conocimientos previos en preparatoria, pero fue un ejemplo de los carentes

conocimientos que tenía en ese momento» (Trayectoria escrita por Arizbeth, 2020, p.3);

No puedo sentirme completamente preparada para realizarlos de manera adecuada y completamente profesional. Ya que con esta nueva manera de aprender [modalidad en línea], me siento forzada a mejorar mi forma de escribir, debido a que ahora éste es mi principal medio de comunicación. (Trayectoria escrita por Norma Patricia, 2020, p.7)

Para dos de ellos, la escritura fue su principal forma de comunicación al formarse en una licenciatura modalidad en línea. Ha sido complejo. No imaginaron las complicaciones que tendría en la comprensión de los unos con los otros.

A veces había compañeros que yo quería decir una cosa y me entendían otra. Llegaron a darse situaciones en las que un compañero iniciaba una conversación y todos tomábamos una línea, y él terminaba diciendo «es que no era lo que yo quería decir, yo quería decir esto otro» y todos habíamos interpretado mal, ¿no? aquello que él había escrito. (e12, p.3)

Daniel califica a la universidad como violenta, porque la comunidad no los deja hablar, los ignora o los desacredita:

Cuando entre [sic] al nivel superior me sorprendí de lo violenta que es la universidad y en sí la academia. No podía creer la infraestructura de la facultad, muy fría, cerrada y apagada. Ya en clases me di cuenta de la violencia epistemológica que ejercían la gran mayoría de las y los docentes. No soportaban que nosotras ni nosotros como estudiantes les corrigiéramos o les dijéramos algo diferente a lo que pensaban. A veces no nos dejaban hablar o simplemente nos ignoraban. (Trayectoria escrita por Daniel, 2019, p.5)

Los textos que han requerido leer son variados y en gran cantidad. Han tenido que regresar varias veces un mismo pasaje para comprender, ha sido su mayor obstáculo. «Leí bastantes textos, la mayoría científicos y otras tantas novelas históricas. Fue una lucha la comprensión de algunos textos» (Trayectoria escrita por Santiago, 2019. p.4). «Definitivamente los textos, aunque eran disfrutables, a veces tenía que leer una, dos, tres veces el mismo párrafo para comprender» (Trayectoria escrita por Arizbeth, 2020, p.3).

Cada uno, ha encontrado sus estrategias para apropiarse de las ideas de los autores leídos en la etapa de formación superior. Por ejemplo, Ishtar se propone, previo a las sesiones de clase, partir de la idea principal de la lectura, subrayarla, tratar de explicarla con sus palabras en voz alta. En el salón, regresa a su borrador, y se esfuerza en participar: «y así... lo ensayaba varias veces hasta que me salía como quería. Ya en segundo, tercer semestre... ya no lo hacía, ya me era muy fácil

decirlo» (e11, p.23). Patricia pone atención a los temas principales de cada párrafo, los escribe en el margen izquierdo. Del lado derecho, anota los subtemas. Asimismo, procura construir un glosario de términos de los conceptos que no comprende. Arizbeth escribe lo que entiende de las lecturas y subraya palabras clave, no todo «como en la secundaria o en la primaria que era subrayar todo el tema de marcatextos» (e10, p.5).

Con relación a la escritura, los entrevistados coinciden en que les costó trabajo dominar la estructura de los textos que les solicitaban en las diversas clases y expresarse con claridad. Reconocer las normas de la APA significaron caídas: «La primera mala experiencia fue en mi primer semestre ya que un profesor nos dejó hacer un trabajo en formato APA» (Trayectoria escrita por Arizbeth, 2020, p.3). Cuando se toparon con la indicación de hacer un ensayo:

No sabía cómo comenzar, le puse un título, empecé a escribir lo que encontraba; sin citar, sin coherencia. Eran como palabras pegadas, ahí. No tenía una introducción, no tenía un desarrollo del tema. Obviamente, no había una conclusión, y si referencié, referencié pegando y copiando las ligas donde lo había sacado. (e10, p.4)

Las dificultades no eran individuales, las compartían con sus compañeros. Ishtar, para no copiar y pegar, transformaba la idea: de lo que leía a lo que aprendía. No obstante, distinguir su propia voz de entre lo que leía o los autores en los que se basaban, costó trabajo. El ejercicio de la reflexión, análisis y crítica parecen ser desafíos también en la universidad:

Me enfrenté al reto de saber diferenciar entre la reflexión, análisis y crítica, para saber qué elementos, lleva cada uno. También debía respetar las ideas, que no eran mías y darles el crédito que les correspondían. No sólo podía poner mis ideas u opiniones, debía complementarlas con argumentos, sin perder el objetivo principal. Para eso, necesitaba identificar objetivos y propósitos. (Trayectoria escrita por Ishtar, 2020, p. 3)

Santiago se topó con la dificultad de organizar de manera adecuada su texto, de expresar con claridad lo que deseaba decir: «¿De qué sirve que escribas algo si la otra persona va a decir 'no pues no más no te entiendo con esto'?» (e9, p.11). El entrevistado afirma que durante su licenciatura entregaba sus trabajos sin revisar o sin prestar atención a los signos o a la ortografía.

Para superar los retos en la escritura, buscan ideas sobre los temas, los organizan, hacen mapas conceptuales, buscan bibliografía, y «van cortando

ideas», se refieren a las citas textuales. Así, construyen un escrito: «voy cortando ideas, las voy pegando en el texto y primero como que voy armando un texto con las citas que voy a utilizar y ya después voy escribiendo mis argumentos» (e9, p.10).

Se apoyan de internet para localizar los tipos de texto, analizar la estructura para que les sirva como un modelo para la elaboración del propio:

Siempre me basé en ejemplos que yo buscaba en internet o cómo hacer una reflexión, era lo que ponía y me basaba más o menos en la idea. Detectaba ciertas cosas y ahí empezaba a diferenciar de que ¡ah bueno! Una reflexión no tiene como tal una conclusión o no hay que darle como un cierre tan importante como en el análisis. Hay que cuidar eso. Y ya, nada más así iba escribiendo. (e11, p.6)

Respecto a la oralidad, entre los entrevistados parece que hay un trabajo menor dentro del nivel superior en comparación de los anteriores. El sentir general es que no han tenido la posibilidad de profundizarla como quisieran en la parte académica por falta de oportunidades dentro de las asignaturas o por las características de la modalidad en línea, como es el caso de Patricia y de Sergio. Conciben que tienen una facilidad de palabra, que hablan mucho, que les gusta, que pueden abrir y mantener una conversación de manera fluida.

La expresión oral surge desde la niñez en acciones como cuestionar, investigar «siempre fue como de no quedarme con eso: pregunto, cuestiono, analizo... me hablaba siempre a mí misma... ver la forma de comunicación de mi padre también influyó» (e11, p.19). Paradójicamente, exponer un tema académico frente a un grupo de personas a algunos les impone: «no me gustaba como exponer porque me ponía muy nerviosa. Era algo que me rebasaba y me paralizaba» (e10, p.6); «vi que a algunos [de sus compañeros] no les gustaba cómo les hablaba el profesor o que los obligara a participar, no se sentían buenos expresando sus ideas» (e11, p.15). A otros, les resultaba natural: «realmente no se me complicaba al momento de exponer o cuando participaba porque me gusta mucho exponer mi punto de vista» (e11, p.3). El punto de oportunidad que percibieron fue el retomar planteamientos de otros, de los autores trabajados en clase para argumentar: «los profesores siempre solían decirme “ok, pero recuperando la idea del autor... ¿cómo qué sería?”» (e11, p.3) o «siento que aún me falta pues ser más concreta en mis explicaciones» (e12, p.18).

Santiago, Daniel, Arizbeth, Ishtar y Patricia tienen claro que leer, escribir y hablar en la universidad son actividades cotidianas para comunicarse, para lograr su crecimiento profesional. Coinciden en que es distinto lo que se lee, se escribe y habla en este nivel que de los niveles educativos precedentes. No obstante, no hay un acompañamiento, una retroalimentación puntual por parte de los docentes o algún otro miembro de la comunidad académica, «son observaciones como: “¡has mejorado tu redacción!”; “¡Muy bien!” o cosas así» (e9, p.11), que, aunque motivan, no les dibuja rutas de acción. La ausencia de observaciones o sugerencias puntuales los coloca en la incertidumbre de lo que hay que corregir o de las maneras de mejorar: no comprenden qué. Daniel menciona que la evaluación de los trabajos escritos durante los estudios de su licenciatura fue «sumativa y tradicional»: «Te los califico de manera numérica, cualitativamente, al final, sumamos todo y esa es tu calificación. No hay retroalimentación. No hay seguimiento de las actividades. No existe nada de eso» (e8, p15).

En este sentido, también expresan que era frecuente escuchar por parte de los docentes: «eso ya lo tenías que saber» o “recuerda que eso es lo que ya tienes que aprender”, pero no había un seguimiento o alguien que respaldara en forma de guía ese aprendizaje»; nada más era como “ah bueno, cuando me lo pidan”» (e11, p.8). Experimentaron desconfianza, inseguridad: «los criterios que se nos piden para un docente podrían ser como muy fáciles, pero no es así; se da por sentado que los estudiantes saben, deben de saber o es su obligación. Hasta en el nivel superior necesitamos acompañamiento» (e10, p.9). En momento, hubo pasividad en ellos. No buscaron alternativas o formas de enfrentar las problemáticas.

Por otro lado, también reconocen formas de trabajo docente que les apoyaron para su formación durante la licenciatura. Agradecen que sus profesores tuvieran estructurada su clase; leyeran junto con ellos o les explicaran los textos antes, con un contexto previo para comprender; durante, en la clase, para rescatar las ideas y después que revisaran sus trabajos, que les hicieran correcciones — tanto de contenido como de forma—, que los leyeran; llevaran a la reflexión, a la crítica de esta manera. Hubo profesores que les mencionaron la importancia de contar con un adecuado ambiente exterior para elaborar los trabajos escolares: «si ya había comido, si tenía luz, si me daba el aire; cómo es que yo me encontraba de

humor» (e11, p.5); y de considerar las maneras para la identificación de ideas principales dentro de un texto: subrayar a partir de diferentes colores «si a ti te gustan los colores, puedes utilizar diferentes marcadores como para el título, el subtítulo, las ideas principales y tú misma ponerle el nombre a ese color» (p.5).

Al ser una etapa que los ha confrontado, los entrevistados valoran a la educación superior como aquella en la que más han aprendido, la que los ha transformado en lo personal, académico, profesional. Conciben otra manera de aprender, de aportar a otros lo que a ellos les hubiera gustado tener en su momento: un acompañamiento. Se inscriben a *Entre Pares* para la liberación de su servicio social y ofrecer su tiempo, sus herramientas, su retribución desde esta perspectiva.

4.2 La Experiencia en *Entre Pares*

Los cinco entrevistados buscaron formar parte del programa como una opción para liberar su servicio social, con el convencimiento de incidir en las prácticas de literacidad académica en estudiantes del nivel superior. Santiago y Daniel acompañaron a estudiantes que se forman en el diplomado en línea Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES) que forma parte de la primera etapa del programa. Arizbeth, Ishtar y Patricia a estudiantes de los primeros semestres de la licenciatura en Administración Educativa. Ellos expresan algunos acercamientos que tuvieron previos al programa en torno a la tutoría par, su arribo, lo que significó la tutoría y acompañamiento par; algunas de las estrategias, avatares y vivencias.

4.2.1 Acercamientos y Arribo

Tanto Daniel y Arizbeth habían experimentado previamente el ser tutor par de estudiantes de licenciatura. Daniel, gracias a un proyecto que ejecutó durante el sexto semestre para una de las asignaturas. Arizbeth, por iniciativa de apoyar a un profesor con compañeros de segundo semestre. Ambos quisieron ayudar en aspectos que, en su momento, cada uno necesitó de una guía. Por ejemplo: con qué maestros inscribirse o no, qué materiales leer, a quién acudir frente alguna situación particular dentro de la institución. Cómo elaborar ciertas tareas y

actividades solicitadas. Nadie se los pidió, ellos quisieron hacerlo. Ninguno había escuchado el término de «literacidad académica» antes del programa. Daniel se percató que en la experiencia previa que había tenido como tutor-par no había ningún tipo de seguimiento, no sistematizaban, ni tocaban el tema de la literacidad: «que sepan que estar en una licenciatura es estar en un área de conocimiento, entonces, es lo que muchas personas no nos damos cuenta hasta que casi que estamos egresando» (e8, p.13). La principal motivación para los cinco fue la empatía, la búsqueda de apoyar en algo por lo que ya habían transitado:

Yo sé qué es ser estudiante de primer semestre y cómo es que a veces los docentes no tienen mucho tiempo como para estar dedicando a cada uno de los alumnos, es comprensible. Pero pues qué mejor que tener un compañero que ya pasó por esa situación, comprendió y la superó; más que nada por eso me llamó la atención. Me encantaría poder apoyar a los de primer semestre, que pues igual como yo han de sentirse perdidos. Y decirles: “no pasa nada, mira, parece difícil al principio, pero si le echas ganas: terminas”. (e11, p.23)

Todos conocieron del programa *Entre Pares* gracias a las convocatorias publicadas por diversos medios, tanto físicos como digitales. Daniel es el único de los entrevistados que ingresó con la mirada de retomar su experiencia para la elaboración de su documento recepcional. «Entonces, yo quería algo [inmiscuirme para la escritura] sobre tutoría entre pares para titularme» (e8, p.7). Patricia, en el transcurso de su estancia, decidió realizar su documento con el título «El Diario reflexivo como Herramienta para Potenciar las Competencias Lingüístico-Discursivas».

Para los cinco, el DAAAES —primera etapa del programa— les brindó posibilidades diversas para su rol como tutores-acompañantes, pero también les abrió el panorama en otros aspectos como el evaluativo o el de sus propias prácticas de lectura, escritura y oralidad. Expresan su sorpresa en la revisión de las actividades de escritura de cada una de las tareas: «siempre me habían dicho que escribía muy bien y cuando entré [al Diplomado], tenía ochenta observaciones en una hoja, ¿no?» (e8, p.14); «no utilizaba muchos signos de puntuación, no empleaba conectores, o muchas cosas de que me di cuenta en el diplomado» (e11, p.7). Pocos habían tenido una retroalimentación en sus textos con detalle y una comunicación cercana con su proceso:

Ya no solamente era entregar tareas para que la calificaran y te pusieran “entregado” ¿no? Sino que ya era otro tipo de evaluación, cualitativa. Ese tipo

de evaluación jamás la había yo experimentado; fue como algo nuevo que alguien te diera ese seguimiento tan, tan integral durante tanto tiempo. No, nunca había vivido algo similar. (e8, p.14)

Las actividades para los entrevistados representaron la oportunidad de escucharse, de conversar con otros, de transformar algunas prácticas:

Me sirvió, incluso, como un desahogo. Pude contar muchas cosas [se le corta la voz] que a la mejor ahí tenía. Y pude reajustar mi vida en ese momento; como que: mírate en dónde estás, mira lo que has vivido. Mi trayectoria académica cuando la escribí, recordar todo lo que en algún momento pasamos. Y decir: “aquí estás, mírate. Ya estás haciendo tu servicio social”. Fue un momento que sí me hizo reflexionar mucho, mucho en muchas cosas y siento que ahí me atrapó el programa, fue como el momento de sentir “pues de aquí eres”. (e12, p.12)

El ámbito académico tiene que ver con ellos, no es distante, los coloca como sujetos que pueden actuar y hacer cambios, inician por ellos mismos. Por ejemplo, Arizbeth expresa que tienen más clara la estructura de los textos y estrategias de lectura a partir de los estudios en el Diplomado: acompañar en el antes, durante y después: «antes podemos darle un recorrido, ¿no? A tus aprendizajes previos; durante: ¿qué es lo que estamos aprendiendo? Y después: ¿qué es lo que te llevas? Y, esta práctica de siempre estar relacionando quizá con ejemplos; también, puede ser» (e10, p.10).

Algo similar ocurrió con Ishtar. A partir del diplomado comprendió que había un antes, un durante y un después del texto. Para ella, en el antes se trata de tener un propósito claro frente al texto. En el durante es hacer una revisión a partir del objetivo. En el después, escribir lo que se entendió relacionado con el objetivo inicial. Sergio se posiciona frente a los planteamientos de un autor con preguntas: «¿qué es?, ¿por qué lo hago?, ¿qué es lo que espero encontrar?, ¿qué busco?, ¿cómo lo voy a leer?» (e9, p.5). Se apoya de ordenadores gráficos como mapas mentales y conceptuales. Valora: «son muchas cosas que tengo que mejorar y que la verdad sí siento yo que he desarrollado una mejor capacidad para escribir, leer y hablar» (e9, p.14). Patricia, a partir del diplomado, construye un glosario de términos que no comprende en los textos que lee.

Perciben que a partir de su formación en el diplomado escriben mejor; en gran parte gracias a llevar un proceso y una estructura para escribir que antes no tomaban en consideración «hasta siento más rico leer [y escribir]» (e1, p.20);

Identifican una escritura académica más cuidada que antes de ingresar al programa: «usaba yo muchas comas, mis oraciones eran muy largas y repetitivas; ahora ya son más concretas. Mis párrafos pues no tenían ni forma; ahora, les voy dando una forma» (e12, p.14). La autoevaluación es parte de su proceso: «Ahora yo misma me corrijo. Lo escribo, me leo y lo corrijo» (e12, p.14). Elaboran sus propios conceptos.

Respecto a la oralidad, parece ser un punto de oportunidad para el diplomado en cuanto a la práctica. Los entrevistados no hacen énfasis en sus transformaciones, salvo que ahora organizan más su discurso de manera mental, hacen un guion por escrito, pero aún les cuesta trabajo ser concretos en sus explicaciones.

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad pareciera que son posibles transformarlas porque se sienten acompañados: «el hecho de saber de que alguien está ahí, y que las palabras que me está diciendo parece que de verdad me las dice a mí personalmente. Fue una experiencia muy bonita y dije “ay qué bonito”» (e12, p.12). Perciben que hay acompañamiento integral:

[Participar en *Entre Pares*] me hizo sentir muy, muy identificada con el programa porque veo que es un programa que no solo busca como algo académico, sino es una ayuda, cuando más se necesita. El poder escribir, saber que alguien te lee y que no solo te va a corregir tus errores ortográficos o de redacción, sino que te va a decir: «¡ánimo! Aquí estamos para apoyarte todos», siento que es justo lo que, a mí, pues siempre me ha gustado, combinar esas dos cosas. (e12, p.13)

Para concluir, los entrevistados aluden que las actividades del Diplomado están organizadas y explicadas de manera que pueden efectuar las tareas sin dificultad: «creo que son más actividades de utilizar mucho tus recursos, tu imaginación... ¿no?» (e1, p12). Al respecto, Daniel menciona que desde el último curso del Diplomado planeaba su rol como tutor: «yo creo que desde ahí nos prepararon muy bien» (e1, p.21). Concuerdan en que el diplomado les permitió formarse como tutores-acompañantes; etapa que a continuación extiende.

4.3 Tutoría y Acompañamiento Par

Dentro de las narrativas de los estudiantes, encuentro dos dimensiones para nombrar las acciones de tutoría (direccional y estratégica). Entre cada dimensión la relación de los elementos es muy estrecha y puede combinarse. Así, miro dos posibles modelos de intervención de acuerdo con el posicionamiento de cada tutor (de prevención y cambio; de encuentro y diálogo).

Dimensión Direccional: Refiere al estilo con el que los tutores dirigen a los estudiantes (Asthon-Jones, 1988). Pueden existir tres posicionamientos: aquellos que se ven como *pequeños maestros*, quienes tienen un bagaje mayor al del compañero y pueden poner en juego una serie de recursos para lograr «beneficiar» a los compañeros:

La oportunidad que estaba esperando, yo sentí que saqué mi potencial porque anteriormente hacía lo que los profesores me solicitaban, aquí era como: a ver, todo lo que has aprendido, ¿cómo lo utilizas en este momento para apoyarlos? ¿para que realmente sea un beneficio para ellos y no algo que sea para ti? (e11, p. 35);

Aquellos que dentro de esta misma dimensión se sitúan como *expertos*, tutores que se sienten con más elementos o que los otros los perciben así al ser un tutor —«nos trataban como si fuéramos personas muy sabias; nos veían como muy, como muy lejos» (e8, p.11)—. Y los *interventores* quienes el rol de tutor explayó su creatividad, su potencial como profesional de la educación para crear propuestas, alternativas de acción frente a una problemática en un caso concreto (el propio texto, la comprensión lectora, la realidad); poner en juego autores y conceptos. Son un guía «desde la propia experiencia» (e11, p.25), implica «ponerse en el mismo lugar de estudiante» (e12, p.15), para ayudarlo

Dimensión Estratégica: Refiere a las estrategias que los tutores ponen en juego para acompañar: Entre ellas, las *motivacionales* o de *co-creación* (Mackiewicz y Thompson Thompson (2015 en Molina-Natera, 2019, p.131). Para los tutores lo motivacional es importante. Se trata de

construir una relación cercana, lejos «de lo frío y seco que siempre ha sido el ambiente universitario» (e8, p16); una relación «estrecha, amena, familiar» (e9, p17); un vínculo que se logra a partir de la comprensión, la empatía, la confianza mutua «se va construyendo con el tiempo y hay que ser pacientes, perseverantes, cuidadosos en cómo les hablamos a los estudiantes, justamente para generar este lazo» (e10, p.13); «me gusta mucho como comprender al ser humano. En este proceso yo viví esto». (e12, p.41). Declaran sobre el contexto tan complejo durante la pandemia e insisten que su principal rol fue no dejar solos a sus compañeros: «mira, por aquí es el camino y es más fácil si lo recorremos juntos» (e12, p.14); y parte de la motivación implica «dar lo mejor de ti» (e12, p.13). Respecto al ámbito de co-creación, implica situarse desde la sugerencia, invitación y explicación de lo que consideran necesario para colaborar en la construcción del producto central. Para lo anterior, cuidan las formas de expresión, se apoyan de su historia personal, en donde «no importa el medir si supiste o no algo» (e8, p16), se trata de «dedicarles tiempo, atención, dedicación, disponibilidad y compromiso» (e11, p.26) y «bajar la espalda y permitir que se suban a tus hombros para que el otro siga adelante» (e12, p.16).

Modelos de intervención: Son el resultado de cómo los tutores ponen en juego los ámbitos anteriores. Puede traducirse en: Aquellos tutores que significan a la tutoría como una *prevención o cambio de dificultades* o aquellos que se posicionan desde un *encuentro de aprendizaje y diálogo* que a ambos beneficiará.

Prevención o cambio de dificultades. Los que se posicionan para prevenir o cambiar las dificultades sienten el peso de saberlo todo antes que los tutorados para poderlos guiar —«primero tuve que aprender para poder ayudar al otro, para poder apoyar al otro, por así decirlo» (e10, p.17)»—.

Encuentro de Aprendizaje y Diálogo. Quienes se asumen como estudiantes que siguen aprendiendo, que reconocen sus carencias y que

no se conflictúan en decir «no lo sé, aprenderé junto contigo» —«yo sé de dónde vengo, ¿no?; les he preguntado cómo se sienten conmigo [...] que, si yo comento algún error, me lo hagan saber para corregir. Se abren al diálogo, a la conversación. Es una situación de aprendizaje bilateral» (e9, p.17); «tú necesitas de ellos y ellos de ti» (e12, p.13).

Sin duda, los posicionamientos que cada uno construye, así como las condiciones individuales y sociales, repercuten en la relación que los tutores entablan con los estudiantes, consigo mismos durante las pericias de la tutoría par y para su futuro.

4.3.1 Avatares, Experiencias y Proyecciones

Durante la etapa de tutoría, los participantes enfrentan variados desafíos, pero al mismo tiempo despliegan aprendizajes valiosos para su actuar profesional. Ambos son valorados para los entrevistados de manera conjunta. Asimilan lo que implica relacionarse desde el ámbito profesional con estudiantes de nivel licenciatura [dentro de un contexto de pandemia con el aumento de deserción y ausentismo: «al principio pues sí fue un poco frustrante porque pues no recibía respuesta por parte de ellos» (e11, p.24)]. Comprenden las problemáticas que se relacionan con la carga de trabajo «fue complejo porque tanto yo como los estudiantes teníamos muchas tareas por hacer» (e12, p.17) «hay actividades que las hacen al vapor» (e9, p.19), y con sus actividades académicas:

Mi experiencia como tutora significó la meta o un reto de poder llevar a los estudiantes que se dejaron. Bueno, al principio pues no se mostraban... muy... convencidos, por así decirlo, de mi acompañamiento, pero lo vi como un reto. También hubo mucha sensibilización de mi parte para poder comprenderlos, para poder no... no sé si la palabra sea como de tirar la toalla, de “no pues ellos no quieren”; sino, más bien, mantenerme. Entonces, mi experiencia fue muy retadora, creo que esa fue la palabra que mejor lo ejemplifica, pero también enriquecedora. Descubrí a relacionarme con chicos de licenciatura. Es muy significativo porque te das cuenta de las carencias que hay en ese nivel. (e10, p.12)

Frente a estos retos, los tutores dimensionan que se enriquecieron de manera inconmensurable «he aprendido muchísimo más de lo que pude aprender en cuatro años» (e12, p.14). Logran organizarse, escuchar las ausencias y silencios, se

sensibilizan frente a las situaciones diversas por las que pasan los estudiantes para continuar con la búsqueda, dar una respuesta: «había quien no contaba con internet, quien solo se podía conectar en su trabajo. Había quien trabajaba y que no se podía conectar o seguir con las actividades» (e11, p.27). Comprenden que cada estudiante tiene un proceso distinto. En este sentido, reconocen que ponen en juego la paciencia, e inclusive, cierta resiliencia; características que «afinaron su profesionalismo» (e8, p15). Asimismo, los textos que leen o las dudas que los alumnos les externan respecto a la lectura, escritura u oralidad, para los tutores significa o un modelo a seguir o una apropiación. Santiago comparte:

Aprendí sobre todo de una de ellas [tutorada]. La verdad es que tiene mucha capacidad para la escritura. Entrega unos trabajos muy buenos. Tiene unas experiencias muy buenas. Argumenta muy bien. Relaciona las actividades del diplomado con que está estudiando [LEIP y Derecho de manera simultánea]. Entonces, sí veo mucha lógica. Veo cosas bien buenas ahí en sus textos y de sus experiencias personales también (e9, p.17).

Santiago valora tanto el contenido como la estructura del texto de la tutorada. La forma de expresar las ideas (exposición y argumentación); así como la organización y vinculación de su pensamiento en dos disciplinas diferentes, el derecho y la educación. Se convierte en un modelo a seguir para los propios escritos.

Ishtar expresa que aprendió de las dudas de sus tutorados. Indagó, revisó cuestiones que aún no dominaba del todo como lo relacionado a las normas APA: «Era como “¡ah, mira! Yo no sabía esto”. Entonces, también me ayudaba a mí. Yo hacía mi propio estudio a parte» (e11, p.33).

El proceso que señalan como indispensable para la construcción de la relación entre tutor-tutorado es la constante comunicación a través de diversos medios: WhatsApp, correo electrónico, Facebook, reuniones sincrónicas; los propios trabajos de los estudiantes, los diarios que entregan. Sobre los últimos, manifiestan algunas experiencias: «sus diarios [de una tutorada] pues sí son más extensos que los de los demás del grupo, porque hablamos mucho; hablamos demasiado sobre lo que ella está haciendo» (e8, p17); «leer los diarios de los otros estudiantes fue también una forma de conocerlos, de darme cuenta qué necesitaba para poderlos ayudar» (e10, p.13).

Intentan responder rápidamente «para que no se sientan solas. Si tienen algún problema familiar, les brindo apoyo, no las abrumo con mensajes para que no se sientan más presionadas con el diplomado y sus cosas personales» (e9, p.18); «trataba de que, si subían algo, en ese momento yo lo contestaba para que ellos también se dieran cuenta de que sí había alguien que estaba atrás de él, al pendiente» (e10, p.15). Responder de inmediato o darles un espacio de tiempo, de ausencia a los estudiantes frente a una situación desafiante, les ha resultado benéfico para que los alumnos continúen con las tareas dentro del programa.

Los aprendizajes que los entrevistados han formado lo largo de su vida, de sus estudios a nivel superior y dentro del programa los comparten con los tutorados. De manera inicial, les invitan a organizar su tiempo, sus actividades «siempre hay un lugar o un espacio para poder hacer sus actividades y que vean sus tareas como algo, no tanto como una carga, o un peso más; sino como una manera de distraerse, divertirse» (e9, p.19). Les sugieren emplear agendas, póst-it o *bullet journal*:

Entonces, fue como bueno, pues vamos a hacer este vínculo un poquito más personal, ¿no? Y yo les compartí un enlace [de un video en internet] diciéndoles “a mí, en lo personal, me costaba mucho trabajo animarme porque yo pensé que la famosa *bullet journal* era como mucho de creatividad; y yo veía que le ponían colores, imágenes, Diurex de diamantina... y yo no tengo nada de eso, ¿no?; plumones... y yo siento que soy muy básica; ustedes, pueden también hacerla”. (e11, p.36)

Reconocen a cada integrante de su grupo con la solicitud de presentaciones, con la organización de sesiones virtuales o con la lectura de sus diarios. A partir de lo anterior, recomiendan páginas, materiales, recursos con respecto a las necesidades que detectan. Sugieren algunas acciones a emprender —como la revisión previa de sus trabajos antes de enviarlos «vean lo que están escribiendo, léanlo en voz alta y a alguien más» (e9, p.18) o la búsqueda de los significados de palabras que no comprendan, la selección de lo que les gustaría leer o de autores que les llamen la atención—. Colocan comentarios dentro de sus trabajos en torno a uso de conectores, signos, conjugación de verbos, acentuación y repetición de palabras, coherencia y contenido. Les cuestionan sobre aspectos que consideran necesarios «pongo comentarios, preguntas en sus actividades más allá de señalar errores» (e8, p.22).

Ishtar narra el proceso de retroalimentación que sigue:

Leía primero el texto, comprendía las ideas principales, revisaba las ausencias; lo leía con más detalle una segunda ocasión, y le hacía el comentario siempre teniendo en mente la amabilidad con frases como: te recuerdo, te invito, te sugiero. También, pues rescataba sus logros. Al final del trabajo, intentaba hacer una conclusión. Buscaba, además, material extra que les apoyara con lo que había detectado en los escritos y se los enviaba para su revisión. (e11, p.31)

La comunicación constante con los tutores-docentes les han apoyado a construir procesos como los anteriores para el acompañamiento. En consecuencia, la consecución de satisfacciones, de logros con los estudiantes ha sido en conjunto, en equipo. Se alegran de notar distinciones en la redacción de los escritos de los tutorados —«ya cree más en sí misma»: “No se creía buena lectora ni escritora, y ahorita, en su segundo diario, pues ya expresa que sí, que ya le gusta más, tanto leer como escribir» (e8, p.23)—. En la expresión del propio pensamiento; «siento que ya la estoy leyendo a ellas, no estoy leyendo como lo que queremos leer, ¿no?... están escribiendo lo que ellas quieren» (e8, p.24). En el acercamiento a la lectura y la escritura por placer (en ellos mismos y en los estudiantes): «porque la universidad pues también te dice: estas son las lecturas y estos son los reportes y esta es la estructura. Y ya había tenido como un estilo muy académico, no tanto mío» (e11, p.36); a la creación de lazos de amistad «la parte que más me gustó fue “yo no te vi como una tutora como tal, sino más como una amiga” y fue así de “wow, gracias, qué bonito”» (e11, p.33). Parece que uno de los desafíos aún para el programa es acompañar más de cerca las prácticas de oralidad, no externan algún avance al respecto.

Los cinco entrevistados manifiestan haber disfrutado la etapa de tutoría. Les abrió el panorama para dedicarse en ello en lo profesional «me abrió un camino profesional y algo que me interesa como laboralmente» (e11, p.35) o para continuar sus estudios en posgrado. Afianzó su seguridad para las metas a futuro: «siento como más elementos de poder decir “ah, ok aquí hay un después, aquí me está dando una idea porque está empleando un conector” y eso también intentaba hacer yo en mi escritura. Ahora quiero hacer una maestría» (e10, p.15). Uno de ellos, al egresar del programa, encontró trabajo para desempeñarse como tutor en línea en una universidad privada.

En este apartado he mostrado aquello que los tutores-acompañantes mencionan sobre su experiencia en la segunda fase del programa *Entre Pares*. Han exteriorizado sus aprendizajes, desafíos y decisiones que tomaron en su momento para llevar a cabo este rol. Su propósito ha sido acompañar en las prácticas de lectura, escritura y oralidad a estudiantes del nivel superior; pues saben que la vida universitaria envuelve nuevas maneras de ser y hacer, existen normas y convenciones para expresar lo relacionado a su disciplina. Toca turno de escuchar cómo lo viven los propios estudiantes. Quienes han tenido un tutor-acompañante en sus primeros semestres en el nivel superior, o bien, quienes han decidido emprender los estudios del diplomado *Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior*. En ambas situaciones, se pone de manifiesto lo que implica una nueva cultura estudiantil, como lo expongo a continuación.

Capítulo V

Ser Estudiante de Nuevo Ingreso Al Nivel Superior

5.1 La Cultura Universitaria

5.1.1 El Oficio de Ser Universitario

5.1.2 Terminología Especializada

5.1.3 Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)

5.2 La Experiencia en *Entre Pares*

5.2.1 Sentidos de Contar con un Tutor Par

5.2.2 Estrategias de los Tutores Pares

5.2.3 Avatares, Experiencias y Aprendizajes como Tutorados

Capítulo V Ser Estudiante De Nuevo Ingreso Al Nivel Superior

No soy un pájaro y ninguna red me atrapa. Soy un ser humano libre con una voluntad independiente.
Charlotte Brontë, *Jane Eyre*.

Evoco el primer día de inicio de clases de la universidad. Nervios, expectativa, ilusión definían mi sentir. No podía creer que, al fin, estudiaría algo que me prepararía en forma específica para dedicarme a lo que había elegido para mi vida profesional: la educación en general, la pedagogía y la docencia en particular. Era también un motivo de alegría para mi familia. Entre mis hermanos, era la primera en arribar al nivel superior. Valoro con amor una llamada que hizo mi padre desde su trabajo antes de que me presentara a clases. Me decía lo orgulloso que se sentía y que deseaba verme terminar el paso que emprendía ese día, el paso que él dejaría inconcluso treinta años atrás por cuestiones económicas. Le prometí que así sería. Tenía claro que era una oportunidad la que tenía enfrente a diferencia de muchos integrantes en mi familia y deseaba aprovecharla, disfrutarla, dar lo mejor de mí. Fue un pacto con él, con ellos —sin mencionarles alguna palabra—; pero, sobre todo, conmigo misma. Hasta la fecha, el gusto, el agradecimiento por estudiar ha prevalecido (además, me ha llevado a conocer lugares nuevos) y me emociona compartirlo con otros.

Lo primero que hice al llegar al edificio que me recibiría por poco más de cuatro años fue pedir que me tomaran una fotografía. Justo en la puerta de entrada. De pantalón de mezclilla azul, zapatos tipo botines, blusa, chamarra rosa y una mochila café, se vislumbra una mirada luminosa, sonrisa tímida mientras las nubes se acumulaban en aquella tarde. Al poseerla entre mis manos, pienso en el veloz fluir del tiempo: ¡diecisiete años desde ese día hasta hoy! Y con solo ver la imagen, revivo las sensaciones del momento. Tengo claro, por ejemplo, que el mundo de gente que atravesaba por los pasillos me sorprendió. Había grupos de personas conversando en las escaleras, afuera de los baños, en los puestos de comida; en las jardineras, en las bancas o en el piso. El bullicio, las risas, el aroma a cigarro impregnaban el ambiente. Al llegar al salón de mi primera clase, Introducción a la Investigación Pedagógica, me asombré de ver a cerca de cincuenta estudiantes dentro. «Hubiese llegado más temprano», pensé. Con la mirada, busqué alguna

silla disponible. Por fortuna, aún había. Pasando con cautela entre las bancas de los compañeros, llegué al lugar. A quienes entraron después, les tocó estar sentados en el piso o parados. Se sentía calor. Saqué mi cuaderno y pluma para anotar. En ese instante daría comienzo una de las etapas más retadoras y singulares en mi trayecto escolar.

Narrar mi primer día de ingreso a la universidad me posibilita acercarme con empatía a quienes lo están experimentando en este momento. Me queda claro que, arribar al nivel superior, trae consigo una serie de experiencias que repercuten en las emociones, formas de ser, hacer y pensar. Por una parte, en el ámbito académico, los estudiantes centran su atención en apropiarse de procedimientos, conceptos y actitudes como futuros profesionistas a partir de las demandas de los profesores, las tareas y las actividades extracurriculares. Por otra, en el ámbito personal, ciudadano y humano, los alumnos construyen nuevas amistades, relaciones de pareja, trabajos en equipo; quizás tienen ya responsabilidades laborales, familiares o de otra índole. Para cada cuestión, la lectura, escritura y oralidad juegan un papel significativo. En el presente apartado, extenderé lo que los entrevistados dicen sobre el ingreso a la universidad, sus implicaciones, las tareas y el oficio de ser estudiantes de educación superior.

5.1 La Cultura Universitaria

Ser estudiante a nivel superior implica una serie de decisiones tomadas en el pasado y en el presente para configurar el propio trayecto; desde las motivaciones y recorridos para arribar a la institución y carrera de estudios, hasta las dificultades, facilidades, inquietudes durante la elaboración de tareas, trabajos, actividades del día a día. Cada persona se adapta en diferentes estratos a la nueva cultura que implica la universidad a partir de ciertas estrategias. Las creencias y posicionamientos también forman parte de la habituación al nuevo nivel educativo. En el presente apartado expondré lo mencionado por los sujetos entrevistados sobre los puntos anteriores.

5.1.1 El Oficio de Ser Universitario

Cada persona llega a la licenciatura de particular manera; después de haber transitado veredas variadas, con decisiones que implican darle un significado a estar en el nivel superior, con modos y maneras de responder a las demandas escolares. Es una riqueza de experiencias que, quien trabaje dentro de la cultura universitaria, es importante que escuche. En este apartado narraré en seis estudiantes entrevistados, beneficiarios del programa *Entre Pares*: Ulises, de primer semestre; Madai, de tercero; Jocelyn, de quinto; Angélica, de octavo; Estefani y Rosa María como egresadas de la licenciatura, estudiantes del DAAAES, primera fase del programa. Solo Rosa María cuenta con estudios en Educación Preescolar (LEP); el resto, pertenece a la licenciatura en Administración Educativa (LAE).

De los entrevistados, tres viven por primera vez la cultura universitaria: Ulises, Madai y Angélica. Los demás, ya habían tenido una experiencia previa en el nivel superior —Jocelyn (en la carrera de Medicina por parte de la UNAM), Estefani (en la carrera de Ingeniería en Biotecnología por el IPN) y Rosa María (en la de Comunicación y Cultura en la UACM)— decidieron suspender, por cuestiones académicas, de salud y económicas. Angélica entró a la universidad enseguida de concluir el bachillerato; Ulises, un año después, tras no quedarse en su primera opción, Odontología en la UNAM. Tanto Madai como Rosa María trabajaron algunos años antes de ingresar. Estefani y Jocelyn reiniciaron sus estudios de cambio de carrera uno o dos años después de que salieron de la anterior —Estefani, tras haber presentado un par de ocasiones examen de admisión a Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)—. La mayoría conoció de la Universidad Pedagógica Nacional por un compañero, amigo o familiar que ya había estudiado alguna de las carreras que se ofrecen. Solo Rosa María tenía el conocimiento de la UPN desde las experiencias previas en el trabajo, reconocía que era una institución a la que deseaba acceder para reconfigurarse como docente. El cincuenta por ciento de los entrevistados trabaja y estudia al mismo tiempo (Rosa María, Estefani y Madai). El setenta por ciento serían los primeros de su familia en contar con una licenciatura (Angélica, Madai, Estefani y Rosa María).

Para los seis entrevistados ingresar a estudiar la universidad implica una circunstancia valorada: «una gran oportunidad que a mí se me presentó y que no puedo estar desaprovechando; un lugar que muchos, a la mejor que no tienen, quisieran tenerlo, ¿no? Y me siento privilegiado, de alguna u otra forma» (e16, p.3). Así mismo, «ser estudiante a nivel superior implica potenciar lo que habías dejado atrás y demostrarse a uno mismo que se pueden hacer las cosas y se puede ayudar a los demás» (e17, p.4). «Es, quizá, mi máximo logro de toda mi vida, pues es como algo que yo siempre desee desde muy pequeña: estudiar, terminar una carrera y poder hacer algo que me gustara» (e19, p.2). «Es realizar las ideas que tenía de pequeña o que veía mi hermana, en otras personas» (e14, p.2). Una sorpresa para otros: «fue algo que en realidad yo no me esperaba. No me imaginé que se fuera a dar» (e15, p.3) y un desafío: «ir a la universidad era un paso importante. En casa es considerada tanto un privilegio, como una obligación» (e14, p.2).

La universidad es el lugar para prepararse en lo profesional, contar con un panorama laboral vasto: «la verdad, no, nunca pensaba en esto [en el desarrollo social, personal, cognitivo de los niños como docente]» (e19, p.7); «tener la estabilidad [económica] que mucha gente busca a lo largo de los años» (e14, p.6); desarrollar un pensamiento cuestionado, crítico y resolutivo: «¿cómo le voy a hacer? ¿no? ¿En qué lo aplico? ¿o cómo lo pruebo? ¿o cómo digo? Sí si funciona, o si no funciona, ¿cómo lo reparo?» (e17, p.15); «lo que haces es pensar en soluciones y no estar pensando “¡ay! El mundo se acabó”» (e17, p.7); proyectarse para el futuro, «con la licenciatura puedo acceder a un empleo mejor pagado, más estable abrir un panorama más amplio para trabajar y estar mejor situado» (e19, p.2); «estar enfocada en la educación y en la administración» (e13, p.2). Prevalece la ilusión de que hacer lo que les gusta es un factor a su favor para encontrar un trabajo «muchas veces me dicen ‘pero no vas a encontrar trabajo’... yo creo que depende de todo, pero sobre todo que te guste lo que estás haciendo o lo que estás viendo en la carrera» (e15, p.5).

Los entrevistados coinciden en la elección de su carrera con un sentimiento de altruismo. Todos expresaron el querer ayudar a otros como uno de los elementos para estar en donde se encuentran. Las vivencias que han tenido en el pasado han sido la brújula para las elecciones del presente. El abandono de la primera carrera

de Jocelyn; la indecisión sobre qué estudiar de Angie; la enseñanza en la escuela dominical dentro de un templo cristiano de Madai; el intento fallido en ingresar a otra licenciatura de Ulises; la detección de diabetes desde los veinte años en Estefani o la vivencia en la calle en la niñez de Rosa María fueron elementos clave para afrontar desde sus trincheras el contexto universitario.

Al respecto, uno de los mayores desafíos como estudiantes es externar su voz, sus pensamientos en clase, sentirse seguros de que disponen de algo que aportar. Algunos profesores les incentivan a participar; no obstante, se quedan callados, «o no sabemos ni de qué está hablando o no le prestamos la atención debida o no leemos lo que ellos nos dejaron de tarea» (e15, p.12); «no tenemos también esa iniciativa» (e13, p.5); «Me sentía insegura, como desprotegida se podría decir. Sentía que, si me ponían como en una competencia de lo que fuera, relacionado con la escuela con alguien más, yo no sabía nada, que a la mejor no merecía ese lugar» (e13, p.12).

Por otra parte, no dimensionan de los elementos que pueden mejorar, en lo que pueden ser diferentes o no lo quieren ver; no quieren o no saben a quién acudir: «creemos que estamos bien o que lo estamos haciendo bien o que no necesitamos ayuda de nadie y... pues no, no, hablamos con nadie para ver cómo vamos» (e13, p.9). El círculo de amigos también suele influir en el desempeño escolar «Me llamaba más pasar el rato platique y platique, que concentrarme en las tareas. Mi entusiasmo universitario no estaba tan presente» (Trayectoria escrita de Angélica, 2021, p.5), «con ellos nada más era de que vamos a comer, vamos a la fiesta; entonces, para mí influyó porque pues no le tomaba importancia. Para mí lo importante era, a lo mejor, estar en la fiesta que estar estudiando» (e13, p.13).

Sin embargo, poco a poco se han posicionado como personas que se fuerzan a externar sus ideas: «[al participar] aprendo mucho, me quito la pena. Empiezo como a reflexionar, cómo lo veo yo, cómo lo puedo relacionar con lo que he vivido o con lo que he aprendido» (e13, p.5). Desean continuar y concluir su proyecto formativo de educación superior; lo anterior, ha requerido cambio de posicionamientos como estudiantes:

Aprendí que tengo que buscar lo que no entienda, y si no lo entiendo, no sé porque aparezca en Google bien, no especificado. Pues lo puedo buscar en

YouTube, de ahí ya es una forma más clara en las que puedo visualizar las cosas (e15, p.10)

Se han aproximado a materiales más completos para comprender alguna temática en su totalidad:

Por mí nació como el saber más allá de eso y mi amiga me recomendó que leyera el libro *El Príncipe* y ahí fue donde yo adquirí más habilidad a ese tema de Maquiavelo y todo ese tipo de situación que conlleva a la administración. (e16, p.14)

Entre los trabajos escolares que han elaborado se encuentran las exposiciones, diarios, ensayos, trayectorias, resúmenes, proyectos de investigación, cuestionarios, exámenes, obras de teatro, cuentos tanto individual como en equipo. Reconocen que los trabajos son diferentes a las que en niveles previos prepararon:

Conllevan a tener mayor compromiso, mayor disciplina, ser más profesional o ético; pensar bien las cosas. No solamente como en la primaria o en la secundaria que entregábamos los trabajos nada más así de entregar por entregar... no. Ahorita ya estamos en un nivel licenciatura donde nos estamos formando para ser profesionales y si desde un principio nosotros no nos acostumbramos a entregar las cosas bien o hace las cosas como se dice, pues nos la vamos a pasar así toda la carrera, ¿no? Y pues eso sería como malo ¿no? O sería contraproducente para ti. (e16, p.19)

Las actividades que más valoran, que disfrutan o que buscan son aquellas en las que los profesores brinden la posibilidad de explorar su creatividad: «resalto mucho la facilidad que me han dado los profesores sobre mi creatividad. Me parece que esa libertad me ha ayudado a desarrollar los escritos que tengo» (e14, p.10), «¿Qué puedo hacer? creo que puedo ser innovadora o creativa; potenciar lo que yo puedo hacer o lo que quiero hacer y buscar la manera de cómo hacerlo» (e17, p. 7). Emplean diversos materiales y alternativas: «tengo el ánimo de qué nombre le voy a poner o qué frase le pongo, o estos pósit aquí, ¿qué le puedo poner? ¿qué le quito? ¿cómo cito? La verdad es que me ilusiona mucho iniciar un nuevo trabajo así» (e14, p.11). Los procedimientos para su elaboración son variados:

Trato de investigar primero, así como una investigación muy rápida de la tarea y ahí de es cuando me doy cuenta y digo "¡ah! ¡Está muy difícil o está muy fácil!". Y, pues, ya acomodo mis tiempos y si veo que está muy difícil o está muy pesada, me enfoco bastante en eso. (e16, p.9)

Ser estudiantes de educación superior durante la pandemia les ha posibilitado explorar alternativas diversas para sus trabajos escolares, «investigué en internet

en YouTube otras formas de presentar los trabajos que no solo fueran escritas o que fueran como un Powerpoint, normal. Hice juegos, sopas de letras, como tipo trivias, donde la imagen volteaba y revelaba la respuesta» (e14, p.11).

Entre las actividades que les desagradan se encuentran las exposiciones, «¿de qué sirve que exponga algo que a lo mejor luego ni retroalimentación te dan [los docentes]?» (e17, p.13). La ineficiencia de la estrategia, mencionan, es cuando no sabes lo que haces como estudiante y no recibes ningún tipo de retroalimentación. Cuestión que han observado en algunas de sus clases.

Las tareas que más han representado retos son en equipo. Algunos identifican que es por su personalidad: «procuro llevarme bien con todos, evitar tener problemas. Lo que sí tengo es de que, siento yo que a veces soy muy exigente y que quiero que las cosas se hagan al momento en que las digo» (e15, p.14), «no soy buena para hacer relaciones afectivas, entonces, por ejemplo, cuando trabajas en equipo, quieras o no, es así como de “¿cómo estás?” y cosas así, y no sé qué y a mí no me gusta» (e19, p.17); otros por la personalidad y manera de responder al trabajo de los compañeros: «no sé qué pasaría con mis compañeros que algunos no, pues no se involucraban» (e18, p.2);

En cuestión a los trabajos de equipo, pues sí he tenido bastantes problemas por eso. La falta de interés que te mencionaba, sería la más importante; falta de compromiso, que no tengan iniciativa, que nada más estén a la... “ay ¿yo qué hago?, ¿qué me toca? ¿qué busco?” y ese tipo de cosas. El que nada más estén... esperando... o... tratando de... de que a ti no te sale esta cosa, por ejemplo, yo tengo que me cuesta trabajo exponer, hay compañeros que se aprovechan de eso y dicen “ah no pues si te a ti te cuesta trabajo exponer pues tú haces esto el escrito y todo eso y yo expongo”. Son así como que muy encajosos. (e16, p.18)

En ocasiones, han realizado el trabajo de todos, pues han dejado de responder los integrantes: «me costaba mucho trabajo no tener comunicación con los del equipo, porque a veces pasaba que no, no nos decían a la mejor qué es lo que estaban haciendo o si tenían problemas» (e13, p.8). Al respecto también señalan:

El semestre pasado tuve que exponer todo un tema... eran como treinta y tantas hojas... la verdad no lo entendí al cien por ciento. Me tocaba con otra compañera, según esto habíamos quedado de acuerdo, y al final ya no me contestó ni las llamadas ni los mensajes, y tuve que exponer yo sola. Ni el maestro sabía qué había pasado con ella. Ya no supimos nada. (e18, p.4)

Pocos asumen el rol de liderar un trabajo en equipo «No me gusta quedarme a cargo yo de un grupo. No sé, siento que es mucha responsabilidad y que no voy a poder hacerlo» (e15, p.14); «primero escucho a todos y, la verdad, dejo que alguien tome la batuta y me diga qué hacer ¿no? Para evitar roces de que “ay y tú ¿por qué te pones a mandar?”» (e18, p.3);

A mí no me gusta como que ser un líder porque ser un líder conlleva muchas ventajas y desventajas. Si el trabajo sale bien, todos los méritos para el líder, si el trabajo sale mal, el líder tiene la culpa. Entonces, a mí me gusta ser como neutral, apoyar, dar mis puntos de vista, mis opiniones, decir qué está bien... me toman en cuenta, pues bien. O si no... trato de unir a las personas y que todos lleguemos a un acuerdo. Pero no me gusta como que tomar las riendas ni tampoco me gusta ser de las personas que no les importa. A mí siempre me gusta estar preguntando, cuestionándome. (e16, p.20)

Solo una de las entrevistadas, Angie, comenta que:

Siempre me caractericé por ser la que decía “a ver, vamos a hacer esto”; o sea, yo intentaba siempre como a lo mejor ser la líder, por ponerle un nombre. Porque a mí me gustaba, a lo mejor no tener un control, pero sí saber lo que estaba pasando y saber de que, si yo, a la mejor ya había dado a una persona una tarea por hacer, que yo veía que estaba fallando algo. Como me gustaba saber para buscar cómo apoyarlo o qué podíamos hacer para resolverlo. (e13, p.8)

Para los entrevistados trabajar en equipo representa un punto de oportunidad para desarrollar un diálogo, asertividad, toma de decisiones y la resolución de conflictos. La consecución de un propósito en común. Pareciera que la mayoría opta por la pasividad «para evitar roces», «porque es mucha responsabilidad»; algunos por la agresividad «hasta tuve una pelea con un amigo, porque él no quería hacer el trabajo, la parte que le tocaba» (e13, p.9). Todos se han quedado con la sensación de frustración porque pocos compañeros son los que trabajan en tiempo y forma o mantienen una comunicación constante.

Para ellos, haber accedido a una matrícula estudiantil en una institución del nivel superior implicó enfrentarse a emociones diversas. No todo fue regocijo o alegría. Les queda claro que se transita también por la inseguridad en diversos aspectos: «me siento como que ya grande. Siento que ya estoy en el límite de estudiar» (e15, p.3) «voy a iniciar algo nuevo donde mis compañeros van a ser de otras edades» (e14, p.6); cautela: «me enfoqué en tener un buen promedio y me alejé del ámbito social, me estresaba mucho» (e14, p.3); conmoción: «el ritmo fue

mucho muy diferente. La universidad, no era lo que yo esperaba como tal» (e14, p.4); abatimiento:

Llegó un punto en el que colapsé. Algunos profesores no me atraparon por completo. Les importaba más su investigación que el impacto que tenían en nosotros. Llegó un punto en el que ya no quería ni siquiera estudiar. Ya era pararme en la mañana y pensar que no tenía ánimo y, pues, llegó un punto en el que se acercaban las evaluaciones finales. Y dije “no quiero realizarlas porque ya no me veo otro año aquí”. Entonces, pues de ahí ya me salí. Sin pensar si quiera lo que iba a hacer o cuáles eran mis metas a futuro, mis planes, nada. Solo me salí. (e14, p.4)

En otro caso, se expresa esta emoción así:

Por más que lo intentaba, por más que leía, no, hasta se me olvidaba hacer la tarea. Se me olvidaba, así, literal. Ya hasta que llegaba al otro día a la escuela y me decían “oye, pásame lo que hiciste de la tarea” Y yo “¿tenemos tarea?” “¡sí!” y ya revisaba yo mi libreta, porque soy bien quisquillosa y tenía yo mi propia libretita, y yo así de “ah! Sí es cierto, pues sí sí tenía tarea”. Pero, se me olvidaba; o sea, no me gustaba, estaba odiando eso [la licenciatura]. (e17, p.8)

Tanto para Jocelyn como para Estefani hubo señales que les permitieron saber que ese no era el lugar en el que querían permanecer, como la falta de interés por parte de sus docentes, el desánimo en la asignaturas y tareas escolares a causa de la falta de un acompañamiento, de la saturación de actividades, de la falta de comprensión de lo que hacían. Rosa María abandonó su primera carrera por la necesidad de trabajar:

La verdad es que como, pues, trabajaba, vivía sola, tenía que pagar renta, tenía que pagar comida, tenía que pagar escuela... para mí la verdad fue algo brutal. No pude. Entonces, pues más que nada lo económico hizo que me saliera de la universidad. Después, me dediqué a trabajar y, posteriormente, la única opción que tuve para seguir estudiando fue la de Educación Preescolar. Me quedé. Fue lo que quería y sí me quedé, hice el examen y me quedé y dije “¡ah, bueno!” (ríe). (e19, p.6)

Cada una de ellas, aunque desertaron por factores personales, académicos o económicos, buscaron otras opciones para contar con una licenciatura. Cuando otras personas les hablaron de la UPN, les pareció una mejor alternativa. Vivieron una ruptura entre el nivel precedente y el nuevo de la cultura universitaria. A continuación, detallo las experiencias que los entrevistados narran al respecto.

5.1.2 Terminología Especializada

Enfrentarse al nivel superior implica afrontar nuevas maneras de trabajo, de organización, de conceptos, que, en la mayoría de las ocasiones, se vive en solitario con un resultado alentador; en otras, no.

Rosa María relata que al inicio de la carrera sintió que le hablaban de cuestiones muy técnicas, que no comprendía con facilidad «cosas bien técnicas, así como “tienes que hacer un ensayo” y tú así de “ok, perfecto. Un ensayo, ¿no?” Ellos [los maestros] dan por hecho de que tú ya sabes todo» (e19, p.7). Le benefició alguna experiencia de la carrera anterior: «ensayos, redacción, lectura, todo esto... pero las compañeras que no... sí veía que sufrían muchísimo» (e19, p.7). Confiesa que no sabía sobre las normas de la *American Psychological Association*, APA «nunca había escuchado hablar de eso» (p.7); «los maestros te piden en ese formato los trabajos y, entonces, sí, en ese aspecto de formato APA me desesperé mucho porque no sabía ni qué ni cómo» (e15, p.9). Esperó que alguien le apoyara con lo anterior: «no me daban, así como un repaso de “oye, ¿sabes qué? Estas son las normas APA, así se utilizan, en esto consisten...” no, no, no. Como muy técnico. Había cosas que yo no entendía y eso me costó mucho trabajo» (p.7). Lo vivió y lo afrontó en solitario.

Jocelyn hace referencia a la primera licenciatura en la que entró. Observó que no había apoyo a los estudiantes. Aunque había tenido una semana de inmersión, solo le mencionaron la localización de los salones; sin embargo:

No te dicen a quién acudir en caso de que tengas algún problema. Si hay deserción, “mejor que se vayan, porque nos quedamos con menos”; no hay ese tipo de interés por el estudiante de que se supere a sí mismo. (e14, p.5)

La presión en las tareas, en las actividades, el uso de conceptos tan técnicos y la falta de seguimiento por parte de los docentes fueron factores que le afectaron: «se me hizo muy difícil adaptarme a esa situación; entonces, para mí, el ser médico, el ser profesional de la salud, dejó de ser como mi objetivo» (e14, p.5). Sabe de varios de sus compañeros que se salieron de la carrera antes que ella. Quería ayudar a compañeros del primer semestre, porque se le hizo difícil en su momento estar ahí. Se dio cuenta que se estaba enfocando más a la asesoría o capacitación

que a su objetivo inicial de ser médico «mi idea seguía siendo ayudar, pero a la mejor no en el aspecto médico» (p.5). Decidió retirarse.

Otra de las dificultades para los entrevistados refiere a la indagación que los docentes les solicitar desde el primer semestre. Estefani lo expresa:

Cuando yo ingresé y me dicen “no sabes ¿qué? Pues te vamos a introducir a la investigación” y yo dije “sí, voy a investigar, ¿no?” [lleva sus ojos hacia arriba]. O sea, mi idea era muy vaga y cuando me dicen “no, tienes que delimitar y quiero tu objetivo, tus propósitos...” y yo dije “¿Qué?” La verdad, no supe ni cómo la pasé, pero la pasé (ríe). Dije “sí, la pasaste, pero no sabes nada” (e17, p.4)

Aunque aprobó la asignatura y continuó con sus estudios: «no sé, me hubiera gustado tener ese apoyo que se trabaja en *Entre Pares* en ese momento» (e17, p.4).

Todo aquello que enfrentan como estudiantes en la nueva cultura académica los lleva a pensar en claudicar. Las personas que lleguen a contenerlos son de apoyo en la decisión final. El caso de Madai es revelador: «dije no “ya, yo creo que me voy a dar mejor de baja porque hay muchas cosas que yo no entiendo y que se me hacen muy complicadas ahorita”» (e15, p.8). Se acercó a una profesora quien le apoyó a desistir de su idea de abandonar los estudios:

Lo que ella me decía era que la universidad no es algo fácil, si fuera fácil ¿cuántos no hubieran ya terminado la carrera? Y en ese aspecto, pues sí, me puse a pensar. Algo que también me dijo es que valorara el lugar que ya tenía y que continuara. Entonces, pues, sí, la cuestión es acoplarse en los tiempos y pues continuar, seguir adelante, a pesar de que, hubo momentos difíciles y de estrés, pero logré continuar con el primer semestre. (e15, p.8)

Madai comprendió que la universidad, mucho de lo que se trata, es de «acoplarse en los tiempos y pues continuar, seguir adelante, a pesar de que, hubo momentos difíciles y de estrés» (e, 15, p.8); «no malgastar mis tiempos» (e16, p.7), como indica Ulises o «no dejar las tareas al último» (e19, p.16), como menciona Rosa María.

Ulises, Angie, Rosa María y Estefani se proyectan en la docencia tras el egreso de la licenciatura en educación básica, media o en educación superior «a la mejor puedo ser de esos profesores que te tocan y hacen la diferencia en la vida del alumno» (e17, p.3). Madai desea efectuar actividades más apegadas con lo administrativo en espacios escolares, ayudar a las personas que no cuentan con estudios. Y Jocelyn incidir en el ámbito curricular para aportar en el aprendizaje de

estudiantes del nivel medio o superior: «deseo ayudar a la formación inicial de los estudiantes; creo que el administrador educativo tiene un papel muy importante en este ámbito porque podemos crear o mejorar el currículum, el aprendizaje» (e14, p.10). Conciben que, parte importante para lograr lo anterior, radica en la manera en la que manejan el lenguaje tanto en la lectura, la escritura y la oralidad. En el siguiente apartado abordaré la temática.

5.1.3 Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)

Indiscutiblemente, la lectura, escritura y oralidad son actividades que nos acompañan a lo largo de nuestra vida para comunicarnos, para expresar los mensajes que deseamos emitir y para recibir los de los de nuestro alrededor. La manera en que las empleemos y nos relacionemos con estas actividades marcarán las pautas o los modos para interactuar en las diversas facetas en las que nos desenvolvemos; para comprender el mundo, para ser actores en y para él. En la búsqueda de vislumbrar las prácticas de los entrevistados, me remitiré a abordar, en primer lugar, sus primeros encuentros con las letras; para, después, plantear lo relativo a la educación superior.

5.1.3.1 Primeros encuentros. El contacto con las letras de la mayor parte de los entrevistados fue en la escuela; otros, en la familia. El trabajo constante por parte de los padres o la difícil situación económica, fueron factores para que los estudiantes expresen que no existía una aproximación constante o placentera a la lectura o la escritura en casa: «los únicos libros que tuve fueron los libros de texto que en cada grado nos otorgaban» (Trayectoria escrita por Madai, 2022); «mis papás llegaban ya muy tarde de trabajar y lo que menos querían era saber de mis pendientes y lo agradecía porque era aún muy torpe como para querer su *ayuda*» (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.2);

En cuanto a la lectura y escritura respecta, no recuerdo que en casa se leyera mucho, quizá mis hermanos leían algunas historietas, pero nada más. Mis padres ambos eran analfabetas (consecuencia de provenir de familias muy pobres y de provincia <<donde el hambre pesa más que los libros>>) [Sic]. (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.1)

Solo un caso, Jocelyn, narra que siempre sus padres pusieron atención en las actividades que ejercían en casa «actividades como los juegos de mesa, rompecabezas, manualidades, puntura y lectura» (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.1), Tuvo como ejemplo a su padre en lo que a la lectura concierne:

Cada tarde-noche él se sentaba en el sofá y leía fragmentos de algún libro. Cuando lo terminaba iniciaba el siguiente; así de manera progresiva. Como dijo Albert Einstein: «Dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás; es la única manera», y sí. Ver a papá con esa actividad, pasar tiempo tranquilo, sentado en un sofá, con un libro —que se notaba que disfrutaba— me llamó a imitarlo. Quizá, en un inicio, Nallely [su hermana] y yo lo hicimos a manera de copia: «si él lo hace, nosotras también». Esa fue la primera imagen y acercamiento que tuve a los libros. (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.1)

Con estas experiencias, la entrevistada, desde sus primeros años, vio en la lectura un juego, «una actividad entretenida para compartir con ellos [sus padres y su hermana mayor]» (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.2). En otros casos, la autoexigencia para desarrollar la lectura y la escritura fue uno de los ingredientes: «soy la primogénita y desde pequeña asumí el rol de "la hermana mayor" quien corregía y enseñaba (aún lo hago) pero sobre todo "ponía el ejemplo"» (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.1).

La manera en que cada entrevistado aprendió a leer y a escribir, es similar. Se encuentran presentes, entre sus descripciones, actividades en la edad de Preescolar (3-6 años) y primeros grados de primaria (6 y 7 años) —tanto en casa como en la escuela— tales como: la identificación de figuras y letras con diversos materiales «la maestra me delineaba figuras, debía colorearlas o pegar bolitas de papel *crepe*» (Trayectoria escrita por Angélica, 2021, p.1). «Cuando mi papá me llevaba a su trabajo, me sentaba frente al mostrador en un banco muy alto y me daba una pluma y un pequeño pedazo de papel, escribía muchas letras “E”, “I” y en ocasiones “S” y “L”» (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.1). «Conocí todo el abecedario y les pude dar nombre y sonido a cada una de las letras» (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.2); realización de planas «la maestra me ponía a hacer muchos palitos y bolitas» (p.2); repetición de palabras, construcción de sílabas «iniciamos con las sílabas correspondientes a las letras m, n, s, p, l, t y d» (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.1). «La maestra me enseñó a unir las sílabas que previamente me había enseñado» (Moreno, *tutorada*, 2021, p.2); el uso

de onomatopeyas «utilizábamos mucho las onomatopeyas para representar los cuentos que la maestra Juanita nos relataba» (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.2); el empleo del libro *Juguemos a Leer* [método fonético-sintético, de las unidades mínimas a las unidades con significado] o *Mi Libro Mágico* [método ecléctico, asociación de la letra o palabra con una grafía].

Además, en el aprendizaje, estuvieron presentes las marcas de sus profesores en color rojo aprender a escribir está en la memoria de los entrevistados, palabras para repetir y marcas en rojo:

Los maestros eran muy estrictos y me ponían a repetir palabras, muchas palabras, cada que me equivocaba en alguna, así mi cuaderno estaba lleno de planas y planas con palabras repetidas y siempre en color rojo, supongo que para hacer notar más mis errores. (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.2)

En torno a la lectura, una de las prácticas principales que cuentan los estudiantes en esos primeros años, fue la medición de la velocidad: «la maestra dejaba diario el escoger una lectura del Libro de lecturas y mi papá/mamá tenían que tomarme el tiempo en que realizaba la lectura» (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.2). Algunos recuerdan textos, e inclusive libros, significativos de aquellos años:

El libro de «Español Lecturas» [Libros de Texto Gratuito, primer grado generación 1993] dejó una marca en mí. Me fascinaba leer las historias que contenía. Mis cuentos favoritos eran «El Viaje», que trataba de un ratón que quería visitar a su madre, en el camino cambiaba de transporte. «No oigo, no oigo: soy de palo», hablaba sobre un niño que le molestaba que lo mandaran a hacer cosas, siempre contestaba «no oigo, no oigo, soy de palo». Un día amaneció con fiebre, dolor de oídos, sin escuchar. (Trayectoria escrita por Angélica, 2021, p.2)

Por su cuenta, Jocelyn comenta:

Recuerdo una colección de libros de la editorial Larousse llamados: *Mil palabras en imágenes* —mi favorito—, *Mi primera enciclopedia* y *Mi diccionario en color*. El primero, ahora lo veo, formó un cimiento importante en el desarrollo de mi curiosidad, creatividad por el contenido variado de personajes —Víctor, Gaby, Tania, Julio, Julia, Romy—, ilustraciones con colores llamativos, descripciones visuales, entre otras. La obra no solo enseñaba temas sobre comidas y bebidas, en el parque zoológico, las profesiones, ¿qué es tener miedo?, la calle decorada por las fiestas, clima, peligros en casa, los deportes, las edades de la vida, las cuatro estaciones, los transportes; sino también algunas preguntas —en la parte final de cada sección— sobre: ¿cuántos globos ves en el dibujo? ¿Busca todo lo que es cuadrado? ¿Qué hora señala cada despertador? Era un aprendizaje teórico-práctico porque permitía afianzar el

conocimiento dado dentro de sus páginas con sencillas preguntas que instaban a la curiosidad e investigación. (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.2)

Ambas apuntan que, gracias a las lecturas, ejemplos en los ambientes de socialización primaria y secundaria y a las actividades ejecutadas, afianzaron sus gustos (colores, manualidades) y la curiosidad por su alrededor.

Sobre la escritura, narran la presencia de la atención por parte de sus padres y docentes en aspectos como la caligrafía, la ortografía, el uso de mayúsculas con rojo y sin salirse del margen: «a la maestra le gustaba que nunca me salía de la línea, siempre empezaba mis textos con mayúscula y color rojo, también le agradaba que mi margen era muy bonito (rojo)» (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.2). La repetición de palabras era una estrategia común «la profesora dictaba palabras nuevas que colocábamos en un recuadro. Diario —durante cinco días— repetíamos la lista para asegurar máxima retención de su escritura (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.7). El centro en la ortografía destaca en su aprendizaje de la escritura: «El profesor nos revisaba la ortografía y redacción. Cada quince días teníamos un examen de ortografía, todos los meses un examen general» (Trayectoria escrita por Angélica, 2021, p.2).

No obstante, la mayoría reconoce que fue en secundaria cuando emplearon este medio para expresar sus sentimientos, emociones, con algunos maestros a través de diarios, canciones y otras estrategias —aunque en algunos casos de forma infructuosa—: «En mi primer año en la secundaria, intenté escribir un diario. La inspiración me duró unos días. Además, sentía que no serviría de nada. Ahora me arrepiento de no continuar con él» (Trayectoria escrita por Angélica, 2021, p.2). De descubrieron a sí mismas: «recuerdo que en la secundaria nos pedían un diario y fue ahí donde inicié más por relatar todo lo que me pasaba» (Trayectoria escrita por Madai, 2022, p.1). Iniciaron a construir su historia, como Estefani que se auto descubre al pasar el tiempo:

En esta etapa empecé a escribir lo que sentía o pensaba, en hojas sueltas y, por lo general, era grato leerme semanas o meses después al encontrar por accidente esas hojas desperdigadas acá y allá. Eso me ayudó no sólo a ver las situaciones que me habían envuelto en ese momento de diferente forma sino también a verme "desde afuera" a veces me daba risa la yo del pasado y otras tantas pensaba: *no ps si [sic] estaba bien mensa.*

También durante este ciclo, el profesor Avelino impulsó al grupo para escribir sus propios poemas, cuentos e incluso [sic] canciones. Me llevé algunas

palmas al realizar algunas historias pero [sic] internamente, no lo disfruté [sic] pues había copiado el estilo de alguien más, específicamente del autor de Fantasville, es decir, Christopher Pike y supe entonces [sic] que si quería escribir algo que me llenara, primero tenía que respetar la manera en la que yo escribía y segundo, a raíz de ello forjar mi propio estilo para que si alguien leía algún escrito mío pensara: Esto lo escribió Usita (alias asignado por un viejo amigo más adelante). (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.3)

En la época de la adolescencia, los entrevistados descubrieron en la escritura un aliado para expresar aquello que deseaban hallar en sí mismos y para ser escuchados por los demás, los coetáneos. Los autores que conocen se vuelven un modelo a seguir en el intento de encontrar un estilo propio en la escritura. El proceso es de toda la vida. En el caso de Estefani, los compañeros le reconocen la facilidad para comunicarse por este medio. No obstante, la violencia estuvo presente en su aprendizaje de la lectura y escritura en casa:

[la lectura] en casa me llevaba siempre juramentos y golpes por no hacerlo bien, por no ser como otros niños y así fue como terminé con un bloqueo que me duró 2 años (1 y 2 grado de primaria) [sic] por más que lo intentaba, no lograba comprender y mucho menos retener en mi memoria lo que se me pedía al momento de escribir y posteriormente leer. (Trayectoria escrita por Estefani, 2021, p.1)

Algo similar pasa con la respuesta molesta por parte del adulto que ayuda en las tareas, como en el caso de Jocelyn con su madre: «cuando regresó mamá y vio que había escrito «zanaoria», a pluma, en el cuaderno sin espiral, se molestó» (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.4). El aprendizaje de la lectura y escritura se relaciona con los deseos, formas de ser y proceder de los adultos que acompañan el proceso.

En algunos casos, en esa etapa de vida, los estudiantes comenzaron su andanza en solitario. Rosa María narra la necesidad de formarse como autodidacta, inició, a los quince años, un sistema escolarizado para adultos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Precisaba trabajar y estudiar al mismo tiempo: «estudiaba mucho [sic] pero sentía que no me terminaban de quedar claros algunos temas, leía mucho eso sí, no sé si lo hacía bien, no tenía un maestro que me corrigiera entonces las lecturas y textos los hacía [sic] en mi casa» (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.3).

Finalmente, sobre la oralidad los entrevistados no apuntan muchas experiencias positivas dentro de su trayecto. Rosa María destaca que escuchar a

sus maestros le ayudó a apropiarse de un vocabulario más amplio. Específicamente, dentro de la educación media superior «en laboratorio aprendía <<expresión oral >> [sic] cuando el maestro hablaba y yo, escuchaba todo su enriquecido vocabulario lleno de términos físicos y químicos» (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.4). En otras palabras, practicó la oralidad en la escucha. Por su parte, Jocelyn cuenta que, pasar al frente de niña, en las ceremonias de su escuela a decir las efemérides y ensayarlas previamente con su madre fue «una prueba de la lectura y transmisión de ideas (por parte de mamá), de la expresión oral frente a otras personas. La ganancia de una nueva experiencia» (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.3). Estuvo presente durante mucho tiempo la zozobra de expresar frente a un determinado público cualquier tipo de planteamiento:

Para mi mala suerte, la profesora Blanca Estela Tintor Moreno —maestra de ese grado—, me seleccionó para exponer frente a los compañeros y padres de familia en la siguiente junta de evaluación. Recuerdo los nervios por exponer frente a extraños. Como sea, los compañeros de clase eran un acompañamiento constante, a diferencia de los padres, quienes, en su mayoría, no conocía. Por fortuna salió bien, terminé en minutos, presenté lo que había entendido de su contenido. Creo recordar que mientras hablaba, estaba recargada en el pizarrón —por la timidez—, solo quería que terminara. (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.5)

Expresarse al frente de un auditorio en todos los estudiantes significó una actividad para darle la vuelta «la expresión oral con otros me ha costado mucho, siempre he sido seria y reservada» (Trayectoria escrita por Madai, 2022, p.1).

Los primeros encuentros con la lectura, escritura y oralidad han sido un parteaguas para la manera en que los enfrentan en la universidad. A continuación, ampliaré cómo lo viven los estudiantes.

5.1.3.2 LEO en la universidad. Los seis entrevistados aprecian que la lectura, escritura y oralidad forman parte de las actividades constantes a nivel superior; ayudarán a formarse como futuros profesionistas. No escribir, hablar o comprender de «una manera adecuada» menciona Rosa María:

Merma tu educación mucho, porque no es lo mismo a, por ejemplo, que leas un texto y que no lo comprendas y que digas “bueno, pues ya lo hice, ya lo leí, ya cumplí con la tarea”. Pero que no se te quede nada significativo, eso no está padre. (e19, p.23)

Han pasado por diversos significados, vaivenes, formas de proceder frente a las demandas escolares de la universidad.

Una de las primeras impresiones que los comprenden al entrar a los estudios del nivel superior es que la cantidad de textos a leer es mayor que en niveles previos, «sí, he leído, pero así mucho, mucho, pues tampoco. Sería una mentira decir que mi hábito de lectura está muy desarrollado. Entonces, para mí eso era muy difícil porque no lograba leer tanto, avanzar» (e15, p.9). Además, son amplios y complejos «hay unos más técnicos, no sé, me cuestan mucho trabajo» (e19, p.14). Requieren «regresarse a leer varias veces para comprender, para enfocarme» (e.14, p.15). Algunos, emplean estrategias intuitivas o que ya traen consigo para comprender los textos. Lo aprendieron en niveles previos. Otros, no las encuentran tan fácil.

Jocelyn explica: «si es una lectura que tiene palabras que no conozco, entonces, sí me forzo [*sic*] a párrafo por párrafo ir... hasta que no entienda ese párrafo... no puedo seguir al otro» (e14, p.15). Emplea pósit con las palabras que no entendió para escribir sus definiciones y tenerlas a la mano. «Entonces, es [una lectura] más laboriosa, más tardada» (p.15). Ulises percibe que es significativo para comprender los textos de su carrera porque: «leo detenidamente y trato de analizar, no nada más así a... “al ahí se va”, sino trato de ser congruente con lo que estoy leyendo y me pongo a decir en mi mente “ah, pues sí es cierto...” (e16, p.12). Él se apoya de algunas estrategias que aprendió desde la secundaria con un profesor que cada viernes examinaba la comprensión lectora:

Primero que nada, si hay tipo de preguntas y todo eso. Lo primero que hago es leer las preguntas, y ya después con base en las preguntas, voy identificándolas en el texto. Pero si veo que algo no concuerda, si veo que esto no es así y, entonces, es de otra forma. Siempre trato de analizar primero las preguntas para así tener una noción más clara de lo que voy a leer. Hago una lectura así rápida y ya para medio conocer la información. Después, hago una lectura más detallada y a fondo. Y ahí es cuando me doy cuenta de... de lo que me están tratando de decir o queriendo decir.

La lectura rápida me sirve, así como para saber de qué manera está organizado el texto o cómo es. Y la lectura detallada pues ya me contesta las preguntas o todo lo que yo quiero saber. Ya me enfoco más en el tema que estoy leyendo o... pues vaya... el tema. (e16, p.14)

La lectura detallada a la que refiere Ulises es aquella en la que es más precavido para identificar las ideas principales, generalmente guiada por preguntas

clave que en el propio texto se señalen, que el docente les haya solicitado [parece que esta es la principal estrategia que trabajó en secundaria], o que él mismo pueda hacerse —aunque no lo expresa durante la entrevista—.

Rosa María indica: «Todavía no, digamos que, hasta hoy, no he desarrollado alguna técnica pues digamos propia... que diga “¡ah, esto me funciona, ¿no?” la verdad para eso [comprender] no he encontrado ninguna técnica, así como “esta me súper funciona... no”» (e19, p.14).

Así como la mayoría narra que no estaban habituados a leer textos tan extensos, variados y complejos, algunos mencionaron que tampoco estaban acostumbrados a escribir de manera frecuente, a dar y plasmar sus propias ideas «un problema para mí es expresarme» (e15, p.10). «Siento que cambio totalmente lo que quiero decir y ya no le encuentro como que un sentido» (e16, p.15); «a lo mejor sabía qué decir, pero no podía, no lograba el ponerlo ya en una hoja» (e13, p.7). A pesar de la complejidad con la que se enfrentan a la tarea, saben de la valía de la escritura «es una manera de perdurar ante la vida» (Trayectoria escrita por Rosa María, 2021, p.1); eligen escribir por encima de expresarse oralmente: «siento que el escribir, bueno redactar y hacer todo ese tipo de cosas, sí se me ha dado. Siento que para mí es mucho más fácil que exponer» (e16, p. 12); o para otros, se les «da». interviene en su percepción positiva como estudiantes: «me buscaban [los compañeros de grupo] a mí, digo, no es por presumir, pero sí escribía así rápido y cosas así “chuscas”. Y pues de alguna manera te sientes bien ¿no?» (e17, p.17).

Los desafíos que detectan se encuentran entre el iniciar y construir el texto. En iniciar: «mi dificultad siempre es empezar. Una vez que lo hago, ya lo demás es sencillo» (e14, p.12). Dentro del texto: cuidar la ortografía —correcta escritura y acentuación— «las palabras en pasado: la acentuación» (e15, p.10); gramática —orden de las palabras en la frase—; sintaxis —construcción de las frases—; puntuación —uso adecuado de los signos— y redacción —orden lógico, armonioso de las ideas—«usaba muchos gerundios, solecismos, barbarismos; el otro no sé cómo se llama que es cuando dices “le escuchaba” y creo que eso no es correcto» (e17, p.19). Además, comúnmente, los profesores les han solicitado que ligen sus ideas con la parte educativa, el eje de su formación profesional, «me dijeron “bueno, ¿eso qué tiene que ver con la educación?”» (e17, p.20),

Para enfrentar las dificultades anteriores han encontrado diversas estrategias por sí mismos o con ayuda de compañeros y docentes. Hay quienes hacen un listado de lo que quieren decir para después acomodar, organizar — algunos se apoyan de pólitas en esta etapa—, escribir, acomodar, autocorregir.

Conforme pasé los semestres, me fui dando cuenta a lo mejor de que tenía que primero estructurar mis ideas. O sea, hacer una lista a lo mejor de qué es lo que quería hablar en cada texto y escribir. Y, al final, leer y leer hasta que quedara como bien; ir acomodando. O sea, lo leía una vez y decía “aquí, falta, aquí falló, y ya después lo corregía o le agregaba algo” o le quitaba algo. Entonces, creo que leer después de escribirlo me ha ayudado mucho, en todos mis textos que he hecho. (e13, p.8)

Angélica, Joseline y Rosa María externalizan el valor de releerse antes de enviar el texto a un tercero «lo leo, lo leo y lo releo. Si suena bien para mí, entonces, yo siento que ya está bien escrito para enviarlo, para mostrarlo. Soy muy exigente conmigo misma» (e14, p.12). Para autocorregirse se basan en sus notas de clase, cuadernos anteriores, internet.

Mis apuntes y mis cosas las tengo ahí como un tesoro valioso. Entonces, lo que hacía era que iba a mis antiguos libros y pues ya sacaba. Aparte, porque en mi antigua universidad te daban como hojas impresas y, entonces, ahí te decían para hacer una síntesis... para hacer un resumen... para hacer... que los... los conectores de tiempo de no sé qué... y ya decía yo, “ah, sí, claro, ya me acordé” (e19, p.14)

También anotan las características de los textos que leen en las diversas asignaturas; los retoman como modelo de la forma en la que pueden expresarse por escrito «me fijo en cómo está escrito el texto: que si tiene este guion o que por qué no; en cómo escribe esa persona» (e14, p.15);

[En los textos que leo] Ah, pues mira, empiezan de esta forma; ah, claro, pues, entonces, también yo voy a empezar de esa forma... y concluyen de esta forma, o sea, no es como que bye, sino concluyen, cierran de una forma... ah ok, entonces, yo también lo voy a hacer así” y eso me funcionó, me ha funcionado. (e19, p.15)

Con estos modelos de los que poco a poco se apropian, Jocelyn comparte el proceso que sigue en la escritura:

Cuando me dan una indicación en la clase de “deben trabajar en este tema” Entonces, desde ese momento yo me pongo a pensar en el enfoque que me gustaría darle al trabajo. Ya que tengo una idea lo que hago en mi cuaderno es: anoto muchos temas, muchos, muchos temas. Por ejemplo, si es de la pandemia, anoto el inicio, los países, la enfermedad, las personas, la sociedad, la escuela: todo. Después de que tengo esos temas, en pólitas desarrollo cada uno: ¿qué me gustaría hacer? Y también tengo un cuaderno que hice en el primer semestre con todas las reglas que nos mencionaban y las citas: cómo se hacían las citas; entonces, eso lo tengo ya de fijo. Cuando termino de hacer los pólitas, ahora sí, me voy a la computadora. No uso la computadora antes.

Soy mucho de sombrear. Por ejemplo, escribo un párrafo y lo dejo así. Voy a otro párrafo. Releo el primer párrafo junto con el segundo párrafo y... cada releída encuentro algún fallo o algo que me gusta y esa parte la sombro, pero no la borro. Nada más como que la junto. Y, al final, quito todas las cosas sombreadas que no me parecieron y ya tengo un documento como a mí me gusta. Y, en los últimos dos semestres lo que he hecho es que lo comparto: o a mis compañeros o aquí en mi casa, les digo “¿Cómo lo ven? O ¿qué les gustaría? O ¿Creen que le falta?” Cosa que no hacía al inicio de la carrera, porque no me gusta que lean las cosas antes de que las termine. Y, pues, algunos me dicen “como que te falta un poquito aquí o me gustó o cosas así”. Normalmente, en la escuela son cosas como “me gustó”. Son mucho más de echar porras. [Ríe]. Entonces, también necesito un enfoque como de “te faltó esto o no me gustó, pero también está la parte de “te quedó muy bonito, me gustó eso”. Entonces, ya cuando veo esos dos puntos de vista, yo siento que ya está listo para enviar. (e14, p.19)

Las tres estudiantes que describen estos procedimientos en la escritura son de los últimos semestres. Ni Ulises ni Madai, estudiantes de recién ingreso, expresaron con precisión su proceso en la escritura. Quizás la claridad se logra con el paso del tiempo, tras poner el cuidado frente a una actividad cotidiana dentro de la academia.

Dentro de la oralidad, los estudiantes coinciden en que es una práctica que se les dificulta —en toda su trayectoria lo han vivido de forma similar—, les cuesta trabajo, «se les van las ideas», consideran que son tímidos, se ponen nerviosos o les ocasiona ansiedad y nervios; lo definen como «un gigante que tengo que vencer» (e15, p.11). En algunos se denota en lo fisiológico «todo el salón sabe que me pongo como un jitomate cuando expongo» (e16, p.10); «quería llorar, quería vomitar» (e19, p.12). Otro entrevistado lo expresa así:

Tengo una idea muy clara en mi cabeza de lo que quiero decir y, en ocasiones, por la ansiedad o por los nervios, o la cantidad de cosas que quiero decir... hablo muy rápido. Entonces, en ocasiones, me dicen “Es que bájale, porque no te entiendo” y es como de “¡ay! Pues ya me detengo y vuelvo a empezar”. Entonces, me pongo nerviosa. Esa es mi debilidad: los nervios. (e14, p14)

Además, la idea de que están ya en educación superior, le agrega un peso. Temen equivocarse, no poder expresarse, a quedar en vergüenza «“ay me equivoqué y se van a burlar de mí”» (e15, p.12). Angie alude: «a pesar de que en la secundaria y en el bachillerato expuse, cuando comencé a hacerlo en la universidad, me sentí diferente. Los temas implicaban más investigación, comprensión total o de otra forma podría compartir datos erróneos» (Trayectoria escrita por Angélica, 2021, p.4). En el caso de Ulises:

Antes, cuando iba en la secundaria, las exposiciones se me hacían... ah... yo pensaba “yo voy a exponer y así...”. Entonces, me aventaba el choro mariadón [sic] y así. Pero ya después que pasé al bachillerato, ya fue que me empezó a costar un poco de trabajo y dije ‘¿qué onda conmigo?’ Pero me di cuenta que antes, no sé, hacía las cosas así, incongruentes, y ya nada más sin pensarlo. Y ahora, como que yo trato de hacerlo bien. O sea, en mi mente yo digo: “lo tienes que decir bien. Y, entonces, siento yo que eso es lo que me, me detiene, porque siento que me equivoco. Y si digo cualquier otra cosa, entonces, ya está mal. Y no sé, siento que esa es mi complicación. (e16, p.11)

Temen al error dentro de la cultura académica. Temen el qué dirán:

A veces, sé perfecto de lo que están hablando y preguntan los profes, o alguien: “oye ¿y tú qué piensas?” “¿qué opinan?” Y todos callados, así y yo igual, ¿no? Porque yo digo “¡ay no!”. Sé, perfectamente, lo que tengo que contestar. Pero no lo hago por miedo o porque “ay no, qué van a decir o así” (e19, p12).

Las experiencias que han presenciado repercuten para el temor:

A una compañera [uno de los maestros] la hizo llorar. [El maestro] nos pone a exponer y a ella le tocó hablar sobre las organizaciones. Ella estaba súper enamorada de eso de la contabilidad y demás. Y pues sí se veía que tenía nociones la chica, ¿no? Pero cuando la corrige de... creo que se equivocó diciendo lo que era una organización, el maestro pues sí se burló de ella enfrente de todos y la hizo llorar. (e17, p.16)

A Rosa María le sucedió algo similar cuando se trabó en algún concepto cuando exponía:

[El docente] me trató muy mal enfrente de todo el grupo y me hizo sentir muy mal... me dijo “es que, si no vienes preparada, ¿a qué vienes? A parte aquí no estás en la primaria. O sea, debes de centrarte en el nivel en el que estás; esos nervios déjalos para... ni que fuera tu examen profesional y ¿qué vas a hacer cuando sea tu examen profesional? Si así te pones. Debes de aprender a controlarte”. (e19, p.12)

A las situaciones anteriores se les suma un aspecto: «casi no se practica» (e14, p.14). La pandemia ha sido un contexto en el que los estudiantes han tenido pocas oportunidades de externar en voz alta sus pensamientos, o que la manera de hacerlo se ha modificado de manera radical al no saber qué es lo que ocurre del otro lado de la pantalla:

En presencial, sí nos hacían repetir cada clase con exposiciones o trabajos, o en ocasiones, algunos profesores nos decían: “ok, es tu participación, pero ponte de pie y dilo o ponte enfrente de la clase y exponlo”. Entonces, ayudaba porque lo practicaba. Pero, en línea, estamos detrás de una pantalla que bien podemos apagar la cámara y yo puedo estar, a lo mejor con un cuaderno leyendo. (e14, p.15)

Los entrevistados observan que algunas experiencias fuera del ámbito educativo formal les han aportado para superar los nervios al hablar frente a otros. Por ejemplo, Madai comenta que cada domingo en su templo le asignan un versículo de la biblia para leer y para explicarlo enfrente de su congregación:

[En el templo] me expreso un poquito más, ya hablo un poquito más fluido. Y, pues como que mis nervios también ya se van acoplando a ver a gente a que no debo de tener miedo a lo que voy a decir, que voy a estar bien y que no debo de agacharme... cosas así... me han ayudado en ese aspecto (e15, p.9)

Otro caso es el de Jocelyn, quien, al estudiar otro idioma, percibe que:

Exponer en otro idioma trae consigo varios beneficios: en primer lugar, pierdes la pena, todos estábamos ahí para aprender a comunicarnos; en segundo, te das cuenta de que puedes hacerlo en otro idioma, entonces en tu lengua materna no será peor; por último, aceptas que es solo una actividad más, no pasará nada si te equivocas. Responsabilizo esa etapa y actividades en la seguridad que tengo hoy frente a un grupo de gente. (Trayectoria escrita por Jocelyn, 2022, p.12)

Experiencias como las anteriores fuera del ámbito escolar, y las oportunidades que los entrevistados han tenido al pasar al frente de sus compañeros o de otros profesores, les ha permitido visualizar algunos pasos que siguen o recursos de los que se apoyan para prepararse y afrontar ese «gigante». Como el anotar palabras clave en una hoja o en fichas de trabajo; subrayar o apoyarse con el dedo: «conforme voy exponiendo, voy nada más como bajando el dedo o rayando con la uña o con lo que tenga, un lápiz, los temas que ya hablé» (e14, p.14). Ensayar con otros antes —a partir de un pequeño guion— o grabarse para detectar sus propios errores, y evitar cometerlos en su presentación:

Ensayo con mi esposo o con mi hijo, con mi espejo, y me grabo con un celular o así. Escucho lo que voy diciendo. Y lo que no tiene como coherencia o no tiene sentido, lo quito y vuelvo a redactar. Y, entonces, vuelvo a hacer mi exposición y me vuelvo a grabar. Y cuando ya me gusta, entonces, dejo esa versión. Hago como un guion, como ciertas palabras clave para acordarme de lo que tengo que decir. (e19, p.14)

Además de las acciones anteriores que ellos mismos han aprendido; las formas de trabajo de los docentes, sus estrategias, e inclusive hasta actitudes repercuten también en las prácticas de literacidad. Estiman que profesores que no les permiten expresarse son aquellos que los llegan a desanimar: «[hay docentes] de “yo, yo, yo, yo y solo yo” y no nos hace interactuar o decir lo que pensamos»

(e13, p.4). Otra entrevistada caracteriza a la docencia con las siguientes características: «nos hablaba de su vida todas las clases y nunca trató un tema respecto a su clase, más que una de la proporción no sé qué; y en su examen nos preguntó cosas que jamás enseñó» (e17, p.13).

Así mismo, expresan que gran parte de los maestros «no tienen tiempo» y no retroalimentan con especificidad los trabajos, aquello en lo que pueden mejorar: «la mayoría comentan “ah sí estás mal, y ya” o sea, no todos los profesores se toman el tiempo en decirnos “ok, te falló esto, esto y a la mejor puedes mejorar de esta forma”» (e13, p.5). «Hay quienes explican un tema “como de corrido” y al día siguiente pasan de tema. No se preocupan si ya aprendiste o qué te inquieta o cosas de ese tipo» (e16, P.16).

Hay maestros que se comunican con dificultad en la expresión oral y por escrito. Rosa María, por ejemplo, narra cómo en una ocasión tuvo conflicto con una docente porque les dejó un trabajo final para calificar el cuatrimestre, pero la redacción de las indicaciones no era clara:

En la redacción de lo que para pedirte lo que había que hacer había faltas de ortografía; te decía como que haz esto y luego te decía otra cosa. O sea, yo, de verdad, no supe qué era lo que quería. (e19, p.8)

La entrevistada no preguntó. Trató de efectuar el ejercicio, le puso siete de calificación. Cuando Rosa María le expresó que no había comprendido la indicación por la redacción, la profesora reaccionó a la defensiva. Le advirtió «ojalá que no te vuelva a tocar conmigo porque conmigo te las vas a ver duras» (e19, p. 8).

Estefani expresó que el mayor reto en la escritura es volver a confiar, «muchos maestros o defraudan tu confianza o no te inspiran esa confianza de decir “oiga no le entendí, oiga, es que yo no sé hacer eso o no le entiendo”» (e17, p.23). En uno de los trabajos académicos que entregó durante los primeros semestres, el diario, sintió cómo una de las profesoras transgredió lo que había colocado, exponiéndolo al grupo,

Una vez fui al baño y cuando regresé la puerta ya estaba cerrada. Me tuve que esperar ahí hasta que [la docente] abrió y no me quiso decir de qué trató el tema y hubo muchas circunstancias. Hasta que una compañera habló y me dijo: “¿Sabes qué? es que la maestra dijo esto, esto, esto de ti y... sí me dijo... lo que ya no deberías de hacer es escribir en el diario”. Y yo me quedé, así como de “¿por qué?” Y me dijo: “es que leyó tu diario enfrente de todos” y, pues sí sentí feo, porque dije: “no manches, puse cosas muy personales allí” porque

todavía confiaba en ella, y ahí fue como que directo al hoyo. Y abandoné la escuela como dos semestres y no volví a escribir nada. (e17, p.21)

A pesar de los acontecimientos anteriores y formas que los estudiantes detectan que no les funcionan para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad en educación superior, también sostienen aquellas que les han beneficiado; los docentes que han estado al pendiente y que les han apoyado a expresarse de una manera más eficaz.

Valoran a los docentes que, desde el inicio orientan tanto en su asignatura como en la redacción «no te dejan ahí, como que al olvido y te prestan atención. Siempre están ahí contigo, te apoyan; eso es lo que más me ha gustado» (e16, p.5) con una actitud de empatía «que sí te ayudaban y así con peras y manzanas: es que tienes que hacer esto, tienes que hacer el otro» (e19, p.9); que externalan el gusto de estar ahí «tú como alumno te das cuenta de cuando el tema les apasiona y quieren que tú aprendas. Te involucran» (e16, p.13). Les permiten participar en clase «dándome la palabra y que yo pueda expresar lo que pienso» (e15, p.12), o que «siempre están al pendiente de ti y tratan de aclarar tus dudas, de estar contigo para que crezcas de una manera profesional» (e16, p.6).

Las formas de trabajo de esos docentes tienen que ver con la distribución de su clase «aquellos que también eran organizados, que fijaban fechas y se cumplían» (e19, p.); con los propósitos, «que surja la curiosidad de seguir investigando, de seguir leyendo» (e17, p.15) y con la horizontalidad, genuina preocupación por el aprendizaje:

te reconocen como un igual, aunque no lo seas. Te tratan bien, y hacen la diferencia en ti, o sea quieres y dices “changos... ya se me fue súper rapidísimo su clase y cuándo me toca otra vez... ¡ah! Los temas que se van a tratar son estos, voy a investigar y que me diga qué onda ¿no? (e17, p.16)

Hay algunas estrategias de trabajo dentro del salón de clase que los implica con el trabajo: obras de teatro, cuentos, cuestionamientos para pensar. En resumen, una clase donde «el estudiante también haga cosas» (e17, p.18), no solo escuche.

Jocelyn expresa que, en una ocasión, en una de sus clases, puso en juego las tres acciones: leer, escribir, hablar. A partir de un video que se trabajó en clase, lo comentó en casa y su papá le dio a leer algo, con lo que se apoyó, además, para

redactar un texto. El escrito lo leyó en la siguiente clase frente a sus compañeros, tras la revisión previa del profesor. Enfatiza que fue una práctica que la marcó:

A partir de ahí, si ya era fijada en cómo escribía o en lo que me interesaba, ahora lo era más. A partir de ahí, por ejemplo, me fijaba en las rayas, cómo este autor las utilizaba, o cómo utiliza los paréntesis, los puntos, las comas; los puntos y comas. Me daba cuenta de eso, o, por ejemplo, también ya que, el “mente” o las palabras terminadas en tal; también me daba cuenta si ese autor escribía de esa manera o cuál era su manera de escribir eso. (e14, p.16)

Desde su primer semestre, en una de las asignaturas, elaboró un cuadro sobre la forma de citar, los glosarios, sus notas de clase, de sus trabajos. El primer texto y las primeras correcciones a él. En este material se ha apoyado para los escritos de los semestres subsecuentes.

Una de las estrategias que apoyó a Rosa María fue que le dejaran leer textos «que no fueran tan complejos, que tú pudieras entender; que no fueran de treinta, cincuenta hojas; sino de diez, quince hojas» (e19, p.10) referente al tema que abordarían en clase. En la sesión, se dialogaba sobre lo leído; «entonces, no se te hace pesado, no se te hace tedioso y no dices “¡ay en qué momento me dejó esto! Yo ni le entiendo”» (p.11). Entre los compañeros de clase, mencionaban sus dudas, lo que habían entendido. Después, la docente «ya daba como la parte más teórica» (p.11). La profesora nunca decía estás mal «es que quizás tú lo entendiste de otra forma, o quizás tú analizas o lo ves desde otra perspectiva el mismo tema, pero no es que estés mal» (p.11).

Además, se percató de que su maestra laboraba de manera particular,

Muy de acuerdo con cada persona. Por ejemplo, si a mí se me facilitaba redactar, a mí me decía: “hazme un ensayo y con eso te evalúo”, ¿no? Si a otra chica era fatal para redactar, quizá podía hacer una presentación en Powerpoint o una exposición. Estaba súper padre porque no te obligan a hacer algo que hasta te frustra porque dices “ya lo hice diez veces y no me sale” (e19, p.11).

Saben que el apoyo por parte de los docentes es fundamental para el desarrollo de la literacidad académica en educación superior. No se queda solo en el profesor. También aprecian el acompañamiento de otros, de sus pares que han estado de cerca para el proceso. En el siguiente apartado, abordaré aquello a lo que refieren sobre la tutoría y acompañamiento de otros estudiantes que forman parte del programa *Entre Pares*.

5.2 La Experiencia en *Entre Pares*

De entre los estudiantes entrevistados, cinco tuvieron, al menos, un tutor-acompañante durante los estudios de licenciatura. Rosa María es la única que contó con esta figura hasta que decidió formar parte del programa *Entre Pares*, durante la fase del diplomado. Angélica ha trabajado con cinco tutores acompañantes durante su licenciatura; Jocelyn, con cuatro; Estefani, con tres y Madai y Ulises con uno —por vez primera dentro de su trayectoria escolar: «nunca había escuchado que había un tutor-acompañante, ni tampoco había tenido esa experiencia» (e15, p.16)—. El sentido de contar con este acompañamiento lo narro a continuación.

5.2.1 Sentidos de Contar con un Tutor Par

Al notificar a los entrevistados que contarían con un tutor-acompañante durante el semestre, la primera reacción fue distinta para cada uno. El desinterés estuvo presente: «la verdad es que la dejé un poco del lado y no le di ese interés ni esa importancia [ni al tutor ni a la escuela]» (e13, p.10). Agobio, consideraban que tendrían más actividades: «pensé que sería una carga más de actividades académicas porque nada más me dijeron “tendrás un tutor y te va a poner a trabajar” y lo vi así, como una carga de momento» (e17, p.4).

En otros, observaron que no tomaban con una mentalidad abierta las observaciones: «uno de mis compañeros no sentía que era algo bueno [tener a un tutor], no lo tomaba bien; entonces, no hacía como caso, para él a la mejor lo sentía como un regaño» (e13, p.14) «pensé que a la mejor eran como maestros y entonces sí era así como que, no sé, algo, hasta cierto punto, incómodo» (e15, p.16).

Con el tiempo, vislumbraron que se trataba de una ayuda: «ah, no... no se trata de poner una carga más de tarea o algo, sino que es un apoyo» (e17, p.4); «ahí [en sexto semestre, segunda ocasión con un tutor] “me cayó el veinte” de lo bueno que era tener una persona que está dispuesta a ayudarme y si ella no lo sabe, ella me puede decir “lo investigamos”» (e13, p.10); «es como ir de la mano con alguien que ya sabe de las necesidades, porque también las tuvo en algún

momento, o es estudiante o fue estudiante» (e19, p.19). Finalmente, hay algunos que llegaron a la idea de hacer lo mismo con otros, de sentir que ayudan a alguien, que impactan en personas desde el ámbito educativo: «entonces, dije “ay, pues yo también quiero apoyar» (e17, p.5).

Una de las entrevistadas, Jocelyn, desde el primer momento, lo vivió desde la gratitud. Fue el cambio que ella esperaba de la cultura universitaria (por la experiencia previa que tuvo en su primera carrera, la que decidió dejar):

Esa ayuda que a mí me hubiera encantado tener en la otra licenciatura; para mí, también fue un respiro de estoy en el lugar correcto. Lo hice bien. No me equivoqué en salirme de ese lugar y me ha ayudado muchísimo en las demás materias. (e14, p.19)

Le fue útil contar con alguien que le ayudara a la inmersión de la licenciatura. Reconoce a la tutoría como una acción benéfica no solo en lo profesional, sino también en lo personal.

La verdad es que yo agradezco mucho el que el programa [con los tutores-acompañantes] haya estado ahí, desde mi inmersión con la carrera. Me ha ayudado en mi superación personal, ahora en mi formación profesional. Me ha dado seguridad para escribir, para que otros me lean, me escuchen. Me ha dado ideas, por ejemplo, en alguna otra inmersión, no solamente, ¿cómo se puede decir? Una capacitación en español, sino a lo mejor ¿por qué no? En otros idiomas. La verdad es que le estoy muy agradecida a eso. Obviamente, todavía me gustaría lograr más cosas con el programa, con la universidad, formar más experiencias. Estoy muy, muy agradecida con el papel que han tenido [los tutores pares] en mi formación. (e.14, p.22)

La confianza y la empatía son otros elementos que agradecen los tutores-acompañantes. Estar de cerca a otro estudiante —a pesar del trabajo virtual por el contexto de pandemia— que les apoye, no solo en cuestiones académicas, sino también de otra índole, como la resolución de conflictos, les satisface: «que ella me contara también su experiencia, lo que pensaba y cómo afrontó la situación que ella atravesó y todo eso, pues sí lo vi de manera distinta [a la de un docente] y, pues, muy favorable también» (e15, p.17). Significan el rol de tutor como alguien con empatía y comprensión de las condiciones por las que atraviesan: «Un tutor es alguien que conoce tus necesidades, al ser estudiante y al haber pasado por una situación similar se vuelve empático. Es agradable» (e19, p.19). Los estudiantes miran al tutor como un amigo.

Descubrí una nueva amistad en mi tutora. Fue un apoyo también que tuve con ella: platicar, que ella me contara también su experiencia al estar en la universidad y de que, pues también hay problemas, y todo eso. Entonces, fue

una manera que también me ayudó a mí para desahogarme y no sentir que todo me pasaba a mí. Todos en la vida pasamos por circunstancias difíciles. (e15, p.15)

El tutor suele ser ese amigo que comprende las propias necesidades, reconoce las áreas de oportunidad del tutorado y es quien puede decir: «se ve que le puede funcionar esto y acá no, esto no le funciona. Vamos a darle otras técnicas para que pueda hacerlo mejor» (e19, p.19).

Los vínculos que se generan entre tutor-tutorado, llegan a ser sólidos. Se denota en expresiones como: «me hubiera gustado que esa tutora acompañante siguiera a lo largo de mi carrera, pues sí, es un apoyo que nos sirve de mucho, al menos hablo por mí» (e15, p.15). Para algunos, continúan la comunicación cercana con el paso del tiempo «nos seguimos mandando mensajes. Me gusta mucho platicar con ella (e15, p.17).

Rosa María, quien no contó con un tutor par dentro de su carrera, externa que es una experiencia que le hubiese gustado vivenciar. Algo necesario:

A mí me hubiera gustado que alguien, cuando yo entré a la carrera, me hubiera dicho que existen las normas APA y cómo se trabajaban. Pero nadie lo hizo, Nadie entendía mi situación que tenía yo quince años sin estudiar. Entonces, todo el mundo daba por hecho que yo ya sabía, a lo que iba, y no era así. (e19, p.19)

Aunque ella no tuvo a un tutor par como Estefani, Angie y Jocelyn durante la licenciatura, se incorpora al programa *Entre Pares* gracias a la intención de dar a otros lo que ella necesitó en su momento «que no estén como yo de “¡ay!, ¿cómo investigo o cómo lo hago” porque a mí me costó mucho trabajo eso de delimitar, problematizar» (e18, p.7). Todas las entrevistadas quisieron experimentar «el potenciar como esa alegría no solo de vivir, sino de demostrarte a ti misma lo que puedes hacer, y lo que quieres hacer en el ámbito educativo» (e17, p.5),

En resumen, a los estudiantes del nivel superior les resulta ajeno contar con un tutor par. Pocos han tenido la experiencia de tenerlo o de serlo en niveles precedentes. La extrañeza de la tutoría par los lleva a pasar por algunas etapas — algunos se quedan en la primera—: de desinterés, negación o apatía; de gratitud y reconocimiento de la labor y el impacto para su formación; y la de querer devolver lo mismo a otros, convertirse también en un par. Contar con un tutor par, para los entrevistados, implica una relación distinta a la que se establece con los docentes. Según los entrevistados, con los tutores se puede establecer una mayor empatía,

pues es alguien que vive situaciones similares o hace poco que las vivió; confianza y amistad.

5.2.2 Estrategias de los Tutores Pares

Las acciones encaminadas al despliegue de la lectura, escritura y oralidad al nivel superior, emprendidas por los tutores, marcaron, o no, a los estudiantes. Quienes tuvieron la posibilidad de contar con más de un tutor-acompañante durante su formación, notan diferencias. Una de las principales, refiere a una comunicación constante con una persona que buscó ayudar en todo momento «¿y ya hiciste esto?, ¿cómo te va?, ¿qué estás haciendo?, ¿tienes alguna duda?» (e18, p.5). Los mensajes fueron por diversas vías «en caso de que necesitáramos algo, acudí con ella a través del grupo de *WhatsApp*, correo, sesiones sincrónicas» (e18, p.6) y de las retroalimentaciones:

La tutora estuvo siempre muy presente; nos enviaba correos, hacía materiales, utilizaba el *WhatsApp* para compartirlos. Estuvo muy pendiente de mí y pues eso me ayudó mucho porque fue ahora donde empecé con lo de la tesina. Y, entonces, como que necesitaba yo pues ya entender todas estas fallas que tenía, y pues sí, me sirvió mucho. (e13, p.12)

Ulises, al respecto, señala:

En este semestre, [la experiencia] pues ha sido buena. La chava que nos tocó como tutora se comunicó con nosotros, pidiéndonos una breve presentación y que les mandáramos los diarios. O sea, sí se veía su compromiso. Después, nos volvía a recordar que teníamos que entregar el diario, y así. Entonces, se ve como que su compromiso de parte de ella. (e15, p.22)

Los estudiantes resienten cuando un tutor no les presta la misma atención o cuando hacen las actividades sin diferenciar entre sus necesidades y las de sus compañeros, cuando emiten las mismas retroalimentaciones por igual: «me percataba con mis otros compañeros que tenían a la tutora que nos ponía lo mismo, exactamente lo mismo. Me di cuenta de que como que copiaba y pegaba los mismos comentarios» (e16, p.21). Además, parece ser que los tutores pueden acomodarse en un papel desde «el regaño», lo expresa Ulises como el de «una mamá» que viene a recordarme lo que sí tengo o lo que no tengo que hacer. En ese momento, lo viven como una carga pesada:

Me gustaría que [los tutores] presten atención a cada uno [de nosotros], porque luego sí es complicado que nos engloben en el mismo contexto. Que vean

quién tiene las fortalezas, cuáles son sus debilidades, para que ellos nos traten de ayuda. Y de igual manera digan “ah pues sí tú tienes la fortaleza para tal cosa, podría ser que ayudaras a tu compañero que no la tiene”. Que muestren interés hacia nosotros, que no nos dejen en el olvido. Que traten de estar al pendiente, pero que no estén ahí duro y duro como las mamás, ¿no? (ríe). Que ellos sientan que tienen nuestro apoyo y no como “ay no, ahí viene otra vez la tutora”, sino que nosotros los veamos realmente como un apoyo y que estén dispuestas o dispuestos a apoyarnos, ¿no? (e15, p.24)

En consecuencia, distingo que un punto de oportunidad para algunos tutores es distinguir el tipo de relación que establecen con los estudiantes; distinguir entre cada tutorado las necesidades, fortalezas y trabajar a partir de ellas de manera distintiva. Estar en comunicación constante, permanente. Darse la posibilidad de aprender junto con ellos.

Una buena práctica entre los tutores que los estudiantes reconocen es que, además de enviar materiales, mensajes, comentarios a los trabajos, emprenden acciones que los caracterizan. Como la tutora que tuvo Angie, al elaborar tablas con el número de aciertos o desaciertos en cada trabajo de los estudiantes; o el tutor que trabajó con Jocelyn, al abrir un espacio virtual en *Google Classroom* para organizar la interacción asincrónica con el grupo.

Nos decía “ok, en esta semana tuviste... o en este mes —porque nos daba una tabla por mes— tuviste tantos desaciertos”, ella lo decía. “No son fallas son desaciertos” y nos decía “vas mejorando porque si lo comparas con el mes pasado pues te fue súper bien... ahora nada más te falló en los sinónimos. Puedes cambiar esto”. (e13, p.12)

Jocelyn destaca:

Él fue un tutor para mí que me exigió demasiado. Me sacó de mi área de confort totalmente y me decía “ok, ¿te interesa esto? Investiga esto, esto y esto; ¿ya terminaste esto? Bueno, te recomiendo esto otro...” Yo, en ocasiones, ocupaba el diario para escribir preguntas, todo un día era así como de “estas son mis dudas respecto a esto”, le escribía y él me las respondía al siguiente día. (e14, p.18)

De esta manera, con cada tutor los estudiantes han desarrollado «una perspectiva diferente en cuanto a lo que para ellos significa ser tutor para lo que a mí significa ser un tutorado» (e14, p.18). A los estudiantes les da tranquilidad en las actividades, sostienen una contención académica, además de la personal, para entregar sus tareas y trabajos, «bueno, pues no pasa nada. Me están leyendo y también me ayuda» (e14, p.19). Para los tutorados, es importante el

acompañamiento; sentirse escuchados, atendidos. En su formación marca una diferencia y se traduce en los aprendizajes que exponen durante el proceso.

5.2.3 Avatares, Experiencias y Aprendizajes como Tutorados

Los estudiantes expresan las apropiaciones que se llevan tras haber vivido el proceso de tutoría; específicamente en lo que se relaciona con la lectura, escritura y oralidad. El tutor par ha infundado una seguridad, que, en la mayoría de los casos, consideran que hacía falta para escucharse a sí mismos, para reconocer sus formas de aprender, sus planteamientos «comprendí que no todos aprendemos de la misma manera» (e13, p.14), para expresarse de manera oral o escrita y dejar de situarse como «solo una espectadora de lo que ocurría a mí alrededor, de los problemas que surgían en la familia, entre amigos, etc» (Diario escrito por Jocelyn, 2022): «me ayudó mucho para expresar lo que siento y no guardarme las cosas» (e.15, p.17); «me ayudó a tener más seguridad y a expresar más fácilmente lo que pienso» (e19, p.21) «[Contar con un tutor] me ha dado esa seguridad de compartir mis ideas; mis ideas habladas y escritas. Me ha impulsado en querer escribir no solamente para la escuela sino para otros asuntos» (e14, p.19). Los asuntos que la entrevistada explicita, más adelante, son:

Durante lo fuerte de la pandemia surgió la intención de escribir sobre la convivencia familiar, sobre el trabajo desde casa, sobre aprender a usar tecnologías que no conocía o creía posible para aprender. Incluso darles voz a objetos de mi alrededor. Escribir también significó una terapia. Por ejemplo, cuando enfermamos [sus padres y ella] y perdimos el olfato, surgió la posibilidad de escribir cómo es comer o disfrutar una comida sin ese sentido. (Diario escrito por Jocelyn, 2022, p.2)

Relatan que ponen mayor atención en la manera en la que escriben los autores que leen para comparar y trasladar algunos de los recursos a los propios textos: «me llama mucho la atención ahora ver cómo escriben las otras personas para ver si es similar o no y cuál es [y puede ser] mi manera también de escribir» (e14, p.19). Ponen ahora a dialogar a los especialistas: «fulanito dice esto, pero zutanito dice esto; y al final, decir bueno, pero yo pienso esto» (e18, p.6). Estefani, por ejemplo, ha concientizado que ha sido capaz de integrar varios conceptos de su carrera para elaborar un ensayo. Le trajo satisfacción.

De igual forma, en la escritura han reparado a la autocorrección. Leen el texto en voz alta antes de entregarlo «una vez que termino mi texto lo leo en voz alta porque si no, no encuentro ciertos errores» (e13, p.15). Aprendieron a dudar sobre las correcciones que los tutores hacían sobre sus escritos, para investigar, encontrar sus respuestas: «con los comentarios que me hacían, si no entendía a qué se referían o yo pensaba que yo estaba en lo correcto y esa persona estaba mal, investigaba» (e13, p.14). Las retroalimentaciones (que caracterizan, en algunos, con un comentario positivo, una invitación a continuar con la escritura y a la búsqueda y consulta de materiales) permitieron notar de que estructurar sus ideas de manera distinta: «me ayudaron a darle una secuencia, un orden a mis ideas» (e16, p.17).

En atención a la lectura, los estudiantes detectan que con el acompañamiento de los tutores suelen «leer más lento, más pausado para comprender y tomar notas de lo que leo» (e13, p.15). Referente a la oralidad, los estudiantes reconocen que ahora siguen un guion previo para sus exposiciones (e13, p.15); en consecuencia, poco a poco están en el proceso de «vencer mi miedo a hablar en público» (e16, p.17).

Se llevan también las maneras de comunicarse con los otros dentro de un proceso formativo. Rosa María lo manifiesta del siguiente modo: «lo que me gustaba es que [la tutora] no te decía como “es que estás mal”. Era así como “mira esto podrías cambiarlo”» (e19, p.20). Aprendió que una estrategia para emitir mensajes a los demás es a partir de una que su tutora empleaba: «pones un comentario bueno, un comentario no tan bueno y, luego, otro comentario bueno. Esa “ley del sándwich” se aplica para todo: para tu pareja, mamá, conocido, para quien sea». Lo ejemplifica:

“Oye, mira, te quiero mucho. La verdad es que me la paso increíble contigo; ¿sabes qué? Pero, no me gusta que me grites enfrente de la gente porque me siento mal... pero seguimos siendo amigos” (ríe); cosas así ¿no? Entonces es algo muy padre porque lo aplicas no solo en... con tus alumnos, con tu familia, con todo mundo; y eso está bien padre. (e19, p.21)

Entre los puntos de oportunidad que los estudiantes consideran que mantienen después del proceso de tutoría son la puntuación, la fluidez, la coherencia y cohesión dentro de la escritura. Comprenden que, aunque aún son

muchos los desafíos en su proceso «siempre habrá personas a quienes pueda recurrir para encontrar las soluciones o los caminos» (e18, p.10).

En resumen, ser estudiante del nivel superior ha implicado para los entrevistados una serie de decisiones, valoraciones y posicionamientos. Sus referentes han sido su propia trayectoria y sus allegados: familiares, amigos y docentes. Han experimentado dificultades académicas dentro de las tareas escolares que los llevan a situarse de ciertas formas para llegar a soluciones, sobre todo si del trabajo en equipo se trata. Distinguen con claridad que los estudios en los que ahora se encuentran son distintos a los de los niveles educativos previos y hablan sobre los acercamientos a las prácticas de lectura, escritura y oralidad y a las que solían hacer en niveles previos y las que efectúan dentro de la universidad. Los tutores-acompañantes —que han estado en algún momento de su travesía— han influenciado para sus prácticas.

Capítulo VI

Entrar en la Conversación: Discutir con Base en los Hallazgos

6.1 ¿Y Qué ha Sucedido?

6.2 ¿Qué Encuentro y Cómo me Posiciono?

6.2.1 Sobre la Educación Superior

6.2.2 Sobre la Tutoría para la Literacidad Académica

6.2.3 Puntos de Oportunidad en Entre Pares

6.3 ¿Qué me Gustaría que Aconteciera?

6.4 ¿Qué me Llevo?

Capítulo VI

Entrar En La Conversación: Discutir con Base en los Hallazgos

No dejaremos de explorar y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar. T.S. Elliot, *Cuatro Cuartetos*.

Al iniciar la presente indagación, me aventuré hacia una exploración y búsqueda de algo que no tenía certeza. En el transcurso, hice modificaciones que consideré pertinentes. Precisaba escuchar lo que acontecía al interior del programa en el que laboro; las pretensiones, anhelos de sus integrantes. Así, tendría la oportunidad de intervenir. “El giro de tuerca” fue de manera paulatina. Mientras más leía, escuchaba, dialogaba, escribía, me movía de lugar; en su conjunto, los participantes, nos desplazábamos juntos hacia nuevas rutas. Llegó el momento de examinar lo ocurrido, lo que observo, lo que me llevo, y lo que me gustaría que aconteciera; porque, al final, toda travesía, «es una vuelta, un recordar, un volver a ser, un volver al ser» (Paz, 1975).

6.1 ¿Y Qué ha Sucedido?

A lo largo del trabajo planteé la manera en cómo llegué al interés por el objeto de estudio; o, mejor dicho, la manera en cómo el interés por el objeto de estudio llegó a mí. Al concluir la maestría, pasaron alrededor de cuatro años en los que mi anhelo por estudiar un doctorado estaba latente, sin llegar a una propuesta de indagación perceptible. Suponía que el nuevo grado me daría valiosas herramientas para mejorar mi docencia. Con el paso del tiempo, entendí que se trataba más de indagar con la atención necesaria en cada fase y aspecto; de poner en juego la misma temática que me había abrazado: la tutoría para la literacidad académica. Para mi fortuna, también me llevo valiosas reflexiones para mi actuar como profesora (o al menos para no sufrir, tanto, en el intento).

En el capítulo uno, retomé el enfoque biográfico-narrativo, columna vertebral del documento. Conté mi historia. Escuché lo que tenía que decir-me en ese momento, a partir de lo avezado e inspeccioné lo que otros han dicho sobre los tres temas que pienso son de unión en el trabajo: la tutoría entre pares, la

alfabetización/literacidad académica y las tareas escolares. Al ingresar al programa de doctorado en educación, iniciaba también mi trayecto como parte de los profesores del nivel superior, después de laborar por cuatro años en educación primaria. Proyectaba que la mayoría de los estudiantes llegaban a las aulas de la universidad con innumerables preguntas, sed de descubrir aquello que se ha dicho dentro de la disciplina; inquietud por aportar sus pensamientos o ideas para mejorar al mundo desde el ámbito que eligieron para formarse. Los primeros meses en la UPN, dentro de la Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa, me extrañó que fuera una minoría de alumnos la que participaba en clase. Solo algunos de ellos, llevaban notas de los textos que acordábamos revisar y leer. Me costaba trabajo comprender su escritura. El programa *Entre Pares* se iniciaba a gestar. Vislumbré el valor de centrarme en la lectura, la escritura y la oralidad. En el proyecto de ingreso, mi centro eran los docentes diseñadores del diplomado *Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior*. Con el pasar de los meses, me interesó escuchar a los participantes en sus diversos roles: tutores-docentes, tutores-acompañantes, estudiantes. Consideré que lo anterior ampliaría mi mirada para examinar qué era lo que pasaba al interior de una propuesta institucional naciente. Los objetivos que me planteé fueron:

- Dar cuenta, a partir de la voz de los sujetos, de las formas de hacer y de relacionarse entre los estudiantes de recién ingreso de educación superior respecto a la literacidad académica; así como con sus tutores-pares para comprender de qué manera dan sentido a su práctica de escritura, lectura y oralidad en la universidad.
- Explorar el sentido del proceso de tutoría-par respecto a la literacidad académica a fin de generar nuevas estrategias y formas de proceder en el acompañamiento de las prácticas de escritura, lectura y oralidad en diversas disciplinas de estudiantes de nuevo ingreso.
- Dar cuenta del sentido del proceso de tutoría-docente respecto a la literacidad académica y su práctica en torno a la escritura, lectura y oralidad.

Por consiguiente, en el capítulo dos, presenté los senderos (el abordaje teórico) y los artefactos (el abordaje metodológico) para reconocer los sentidos de los participantes del programa en torno a la literacidad académica. Hallé que un posicionamiento —estudios pasados de literacidad— en donde se atribuye al estudiante su éxito o fracaso respecto a la lectura, escritura u oralidad. Desde los nuevos estudios, tiene que ver más con lo social: la construcción de valores, actitudes, sentimientos y relaciones. Tiene que ver con el cómo las personas dan sentido a estas acciones. Retomé los conceptos de comprensión, práctica y experiencia como base para empatizar y atrapar el sentido de los sujetos a partir de sus palabras.

Me posiciono en la tradición cualitativa desde el interaccionismo simbólico con el apoyo de entrevistas narrativas, documentos personales, cuestionarios, observación. Dirijo la atención hacia el modo en que las cosas funcionan al interior de *Entre Pares* a partir de lo que cuatro tutores-docentes, cinco tutores-acompañantes y seis estudiantes expresan. La elección de los entrevistados fue de manera aleatoria. Consideré a quienes participaban en el momento de exploración (periodo comprendido entre el primer semestre del 2020 y el último del 2021), contexto que, además, se ve impactado por un acontecimiento histórico mundial: la pandemia por el virus SARS-CoV-2. Debido al confinamiento, entrevisté con el apoyo de herramientas digitales como *Skype* y *Google Meet*. Parto del principio de que las acciones humanas están basadas por las intenciones, motivos, actitudes, creencias que son posibles distinguir en el lenguaje. En el proceso de la recuperación de las voces me sentí dentro y fuera de la exploración, como Maykut y Morehouse (2005) describen con el término *Indwelling*. Me permitió ponerme en el lugar de los entrevistados y comprender su punto de vista. A su vez, me permitió apreciar al programa en su totalidad dentro del momento en el que vivíamos. El contar con una persona que acompañara, no solo en lo académico sino también en lo personal, fue un hecho invaluable en las condiciones por las que atravesamos.

Lo anterior se refleja en los capítulos siguientes. En el tercero me centro en las voces de los tutores-docentes; en el cuarto de los tutores-acompañantes y en el quinto de los estudiantes. Las categorías para narrar los sentidos fueron la cultura universitaria —el oficio de ser estudiante, terminología especializada, prácticas de

lectura, escritura y oralidad (LEO)— la experiencia en *Entre Pares* —acercamiento y arribo, ser estudiante del diplomado, sentidos de contar con un tutor par; estrategias— y tutoría y acompañamiento par/docente —Avatares, experiencias y proyecciones—.

6.2 ¿Qué Encuentro y Cómo me Posiciono?

6.2.1 Sobre la Educación Superior

Como lo he mencionado previamente, diversos autores han puesto atención en lo que acontece en la universidad y describen que hay *infantilización de la educación superior* (De Garay, 2012; Bohórquez, 2016; Furedi, 2018). La cultura universitaria es distinta de la que en niveles previos vive cada sujeto. Exige en el estudiante la utilización de un lenguaje determinado, el desarrollo de una retórica y un pensamiento cognitivo del contexto. ¿Ocurre lo anterior hoy en día?

Panico, Leal, Escalona, Pineda-López y Sánchez (2014) retoman una crítica que hace el sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos acerca del papel actual de la universidad pública:

En los últimos años, como apunta correctamente Boaventura de Souza (2006), la universidad pública ha sido convertida en una industria productora de roles profesionales (a través de la docencia), de conocimiento especializado y aplicado (a través de la investigación) y de intercambio (principalmente económico) tanto con el sector público (las aportaciones financieras del estado condicionadas por criterios de productividad) como con el sector privado (financiamientos finalizados a transferencia tecnológica y producción de profesionales preparados para ser competitivos en el mercado). La función social de la universidad se ha aminorado en los últimos años. Sus quehaceres se han ajustado a los criterios del mercado. Pese a la masa crítica que ella produce, este conocimiento, más que formador de una ciudadanía consciente, funciona como material de intercambio tanto para los académicos que lo producen (piénsense en los incentivos económicos a la producción del conocimiento como el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Mejoramiento del Profesorado en México), como para las universidades cuyo financiamiento depende de su desempeño productivo, como también para los estudiantes quienes adquieren un título profesional. (p.128)

¿Cuál es la función social de la universidad? Múltiple. En esa diversidad, creo que es donde estudiantes y profesores corremos el riesgo de perdernos. ¿Se trata de acoplarse a las necesidades que hay fuera de ella (laborales, políticas,

económicas...)?; ¿se relaciona con advertir la vasta pluralidad de disciplinas y conocimientos generados de cada una?; ¿tiene que ver con el manejo y dominio de teorías, autores, conceptos, vocabulario determinado?; ¿se ocupa de formar a ciudadanos que problematicen e inquieten soluciones para los temas sociales? Pienso que, de manera compleja, está inmerso todo lo anterior. Coincido con Navarrete (2013) al anotar que la universidad es un espacio de formación profesional, no el único. No obstante, es en este lugar donde se construyen las identidades de un pedagogo, de un psicólogo educativo, de un sociólogo de la educación o un administrador educativo —por mencionar algunas de las licenciaturas que se estudian en la UPN, Ajusco—. La identidad tiene que ver con «la forma en que cada sujeto individual o colectivo se constituye como tal en su vivir, en su hacer y pensar» (Navarrete, 2013, p. 12); con las representaciones sociales que hace de sí mismo, de su contexto y de sus posicionamientos y actuaciones frente a ese contexto. La participación que ejercemos desde el primer día en la universidad hasta el cierre de nuestro ciclo como profesionales construirá esta identidad.

En México, y en específico en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) los estudios de educación superior buscan:

Responder a la dinámica social, económica y política del mundo actual, que está presionando al sistema educativo con nuevas exigencias. Estamos ante una revolución en las maneras y modos de comunicación que demandan nuevas formas de aprender, de procesar y de construir conocimiento y de buscar ir a la par de los avances del conocimiento científico y el desarrollo de las tecnologías digitales. (UPN, 2018, p. 20)

Para lograr lo anterior, el estudio científico de los problemas educativos, sociales y culturales del país conduce a la elaboración conjunta de propuestas, proyectos o programas en miras de atender la problemática educativa nacional, siempre mediante un trabajo en colaboración entre profesores, estudiantes y sociedad, en general. Es imprescindible comunicarnos con los colegas de modo sencillo, natural, coherente e informado para construir y alcanzar las funciones sociales de la universidad; ejercicio con sus propias contrariedades. Una propuesta planteada dentro de la unidad Ajusco para atender al proceso de construcción del lenguaje académico —en lo oral y escrito— es *Entre Pares*.

El programa *Entre Pares*, como lo he mencionado previamente, surgió a partir de la iniciativa de un grupo de docentes de la UPN, preocupados por las problemáticas que ellos detectaron en la lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes, principalmente, los de nuevo ingreso. Con el paso del tiempo, la propuesta ha incorporado a los alumnos de cualquier semestre de las licenciaturas que en la institución se imparten. Ha sido aceptada entre la comunidad. Los estudiantes encuentran un mayor beneficio a integrarse. Cuentan con la posibilidad de liberar su servicio social, concluir un diplomado que abona a su formación y documentar su experiencia, alternativa de titulación dentro de las diversas disciplinas de la universidad.

A través del lenguaje materializamos con ciertos signos, sonoros o escritos, los ideales, las emociones, los objetos, los sentidos. Las palabras son parte de ese lenguaje. El lenguaje es acción. A partir de escuchar los sentidos que los participantes del programa dan a su rol dentro del programa *Entre Pares* me he acercado a distinguir las decisiones, posibilidades, retos, soluciones que cada uno significa en el desenvolvimiento de la lectura, escritura, oralidad en la educación superior.

En los cinco años que el programa se ha llevado a cabo, han sido alrededor de ocho docentes los que se han propuesto para trabajar con los estudiantes y acompañarlos en la etapa como tutores. Quienes han sido parte distinguen la importancia de incorporar al aula actividades y estrategias para el manejo eficaz del lenguaje. Se asumen como parte de la solución. En *Entre Pares* han podido dialogar sobre el asunto, escribir al respecto, reflexionar sobre su papel en el aula.

Los tutores-acompañantes significan a *Entre Pares* como uno de sus primeros espacios en los que se asumen «del otro lado» del proceso educativo. Para algunos representa la primera vez en la que tienen la responsabilidad de buscar, generar, situarse desde un lugar más activo. Los estudiantes encuentran en el programa escucha, empatía y confianza, que, de acuerdo con los entrevistados, no es común encontrar en «la academia». El error no es visto como una cuestión a señalar para enjuiciar, sino a nombrarse para aprender de él en compañía. Inician con un proceso de rompimiento de esquemas. Por ejemplo, si antes optaban por callarse para evitar la vergüenza de hablar en público; los

tutores-acompañantes los cuestionan para que se autoconfronten y busquen una actuación distinta.

6.2.2 Sobre la Tutoría para la Literacidad Académica

Escuchar sobre la tutoría ha sido a partir de lo que he vivido dentro del programa y lo que otros han dicho al respecto. He descubierto un campo en el que, si bien no es una práctica novedosa, no me había aproximado. Dudas, cavilaciones me han acompañado a lo largo de este tiempo en el que me he desempeñado como secretaria técnica de *Entre Pares* y ahora que cierro con la presente indagación.

La tutoría entre pares surge de la idea de un aprendizaje en la interacción con un igual que desencadena empatía, identificación entre los participantes, cercanía. El tutor no evalúa al tutorado ni su propósito es repetir la clase o algún libro determinado. La horizontalidad y el trabajo colaborativo que existen al interior del programa son elementos que se han buscado como la base de las actividades desplegadas. Que no existan relaciones jerárquicas, sino colegas, dentro de un contexto social similar, que se acompañan en prácticas de literacidad académica. Los tutores (sean estudiantes de los últimos semestres o docentes), además de haberse formado previamente mediante un diplomado en línea, cuentan con la orientación permanente y constante. Ambos elementos —la formación previa a la tutoría y la guía en actividades, estrategias e información— permiten un ambiente cuidadoso académicamente. Los pares no son solo «lanzados» a tuturar a otros. Cuentan con una formación sobre la literacidad, su propio rol a desempeñar —la tutoría, el acompañamiento— y un sostén en todo momento por otros participantes del programa.

Me he percatado que entre tutores y tutorados conforman códigos, creencias y paradigmas similares sobre la educación superior, los profesores, las tareas escolares. Tutores-acompañantes, tutores-docentes y estudiantes construyen una «comunidad de concedores pares» (Bruffee, 1984, p.212; traducción propia); que si bien, puede que aún no cuenten con un dominio completo de los términos de la comunidad de la que ya forman parte, ¿quién sí? Los recursos y las dudas que cada uno trae suman para el propósito. El apoyo ha llegado a superar los trabajos

dentro de la academia. También se han ayudado para crear ciertos informes u oficios que requieren para otros ámbitos. No cabe duda de que tanto tutor como tutorado aprenden en el recorrido, a pesar de que no hayan estudiado la misma licenciatura. Ahora, coincido con Pamberton (1995) quien menciona que, precisamente esta distinción de disciplinas estudiadas, ayuda a un posicionamiento más de descubrimiento, de construcción que de corrección y transmisión por parte del tutor.

6.2.2.1 ¿Qué ha sucedido al interior de esa relación tutor-tutorado?

Como lo mencioné en el capítulo IV, encuentro dos dimensiones de la relación entre tutor-tutorado, cada una con sus propias vertientes: la direccional, el estilo en que dirigen a los estudiantes y la estratégica o las formas de entretener la acción tutorial. De sus combinaciones, veo dos modelos de intervención de acuerdo con el posicionamiento que cada tutor sostenga: el de prevención y cambio; el de encuentro y diálogo.

a) Direccional

En un estudio, Ashton-Jones (1988) señala que encontró tres directrices para la formación de tutores: la primera, en donde los preparan como pequeños maestros —como si dieran clases particulares de una materia—; interventores —los que contribuyen en el proceso de la lectura, escritura u oralidad de los estudiantes— o expertos —cuyo trabajo es editar y criticar lo que los tutorados les presentan. Percibo, por las narrativas de los tutores, que dentro del programa existen los tres enfoques de dirección entre ellos. Hay quienes se sitúan como expertos, como maestros y como interventores.

b) Estratégica

Entre las maneras de proceder que los tutores despliegan encuentro y retomo la clasificación que Mackiewicz y Thompson Thompson (2015 en Molina-Natera, 2019, p.131): las motivacionales —mostrar interés, elogiar, ser optimista o mostrar

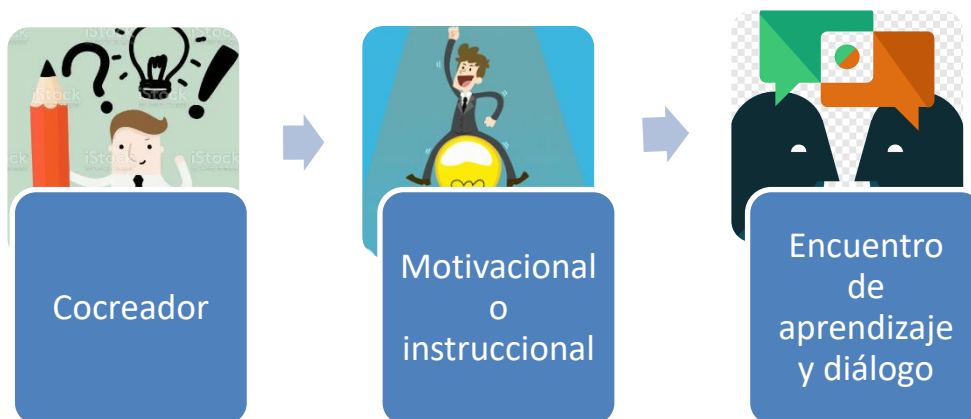
humor, manifestar empatía—; y los cocreadores —decir, sugerir, invitar, explicar para construir en conjunto— (Mackiewicz y Thompson, 2015 en Molina-Natera, 2019, p.131).

Las estrechas relaciones entre ambas, posibilitan dos modelos para intervenir: aquellos que suponen que la tutoría se trata de *prevenir o cambiar dificultades* que los compañeros tienen respecto a la literacidad académica —y evitar que enfrenten las dificultades que ellos experimentaron—; y aquellos que saben que es un *encuentro de aprendizaje, que a ambos beneficiará* (procesos que a continuación represento).

Modelo de prevención o cambio. Elaboración propia.



Modelo de encuentro de aprendizaje y diálogo. Elaboración propia.



Cuando los tutores se posicionan en la primera forma, en su mayoría, suelen sentirse agobiados. Sienten presión y temor de no llevar a cabo «un buen papel», de no saber lo suficiente o de no saber cómo actuar. Asumen una cierta distinción que los mismos estudiantes terminan de consolidar al hablarles de «usted» o de dirigirse a ellos como «maestra», «maestro», «tutor». La docencia es una meta profesional en significativa cantidad de tutores. ¿Será que en estos casos se llega a «simular» la simetría entre pares como mencionan Lunsford y Ede (2011)? Encuentro un asomo.

Reparo que la tutoría par se trata de una labor en la que se busca que los estudiantes se asuman como agentes de los procesos de la lectura, escritura y oralidad; en que se interesen de manera genuina sobre los solicitudes y pensamientos de los compañeros a quienes tutorarán, que se involucren en los procesos de reflexión y análisis que construyen los tutorados y ellos mismos en la interacción y, de esta manera, trasciendan «la mera acción de editar un texto o señalar dónde hay errores ortográficos, sintácticos, etc.» (Calle-Arango, 2019, p.141); que sean unos aliados para encontrar formas más adecuadas para plasmar sus ideas (Calle-Arango *et al*, 2017). Pienso que conseguir la paridad en la relación tutor-tutorado tiene que ver con la mezcla de los ingredientes anteriores, por encima de las formas en que se dirigen entre ellos

Dentro de *Entre Pares* los tutores no tienen la tarea de colocar una nota evaluativa en ninguno de los trabajos o tareas de los estudiantes —ni en la modalidad de diplomado ni en la de licenciatura—. Ello, aminora el agobio que algunos sienten.

Docentes y estudiantes en el nivel superior están en constructo continuo. Conceptualmente, se podrá o no conocer o identificar con precisión determinado término —por ejemplo, el de la literacidad o alfabetización académica— sin embargo, el aprendizaje derivado de la experiencia, de la constante formación y diálogo entre los otros es el que guía la acción. Para que estudiantes y profesores entren en diálogo como especialistas de manera fluida y eficaz es necesario que ambos asuman el rol que desempeñan. El estudiante de responsabilizarse de su propio proceso: indagar, preguntar, actuar. El profesor de diseñar y modelar actividades y estrategias que aproximen al estudiante a esa conversación,

acompañarlos en el constructo. No es buscar diseñar actividades «entretenidas», sino que aporten a la formación de los estudiantes como sujetos activos, críticos. No es evaluar los productos, sino los procesos. Invitarlos al diálogo, escucharlos y cuestionarlos. Evitar el monólogo en clase, al que autores como Bruffee (1986) ponen en tela de juicio. El programa *Entre Pares* es un apoyo adicional, más individualizado se podría decir, al trabajo que los docentes hacen dentro del aula.

Las estrategias que hemos procurado trabajar en el programa tiene que ver con la consecución de sujetos con las características anteriores. Los mismos tutores docentes se posicionan como aprendices, no como los expertos en algo para dar una cátedra o un monólogo sobre cómo escribir, leer o hablar. Es posible que la manera en la que se insertaron al nivel superior influya. Coincide en que ninguno imaginó ser docente a ese nivel, les invitaron a formar parte de algún programa de licenciatura (tres de ellos) y representa una labor que les agrada. Para todos, la docencia implica acompañar, compartir y aprender. Más allá de lo anterior, considero que la docencia también implica construir escenarios de aprendizaje, de instrucción, de transmisión de saber o de crear una transposición didáctica. En palabras de Chevallard (1998):

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica

Dicho de otro modo, si como docentes deseamos superar lo que al nivel superior se ha vuelto una conversación común —de que los estudiantes tienen dificultades para leer, escribir o hablar (y hasta en memes se puede representar, como algunos que anexo a continuación)— es indispensable que persigamos tareas, prácticas, estrategias de enseñanza que nos los permitan. Nos invita a desplegar actividades que acerque a los estudiantes a la conversación académica. Sí, somos aprendices, pero en la búsqueda de generar, aplicar y evaluar nuevas formas de enseñanza. Algunas estrategias para explorar serían la inclusión de la codocencia y tutoría a nivel superior como parte de la instrucción de los profesores que inician; la evaluación socioformativa (Tobón, 2017b); la construcción del diario

o aplicación de otras técnicas Freinet (2005), asignación de roles al interior de la clase (Castro-Pérez, *et al.*, 2015) o la gamificación (Ortiz-Colón, *et al.*, 2018).

Yo intentando descifrar los textos académicos de mis estudiantes



Meme tomado y adaptado de la red

Mi cara cuando pido a mis estudiantes que participen con sus dudas e inquietudes



Y solo se me quedan viendo

Meme tomado y adaptado de la red

El diario es un instrumento que los participantes elaboran desde el primer día en el diplomado y hasta el egreso en la tutoría. En el escrito plasman sus vivencias, inquietudes, relaciones con lo que han vivido o leído y su actuar. Ponen en juego las modalidades discursivas (narración, argumentación, exposición, descripción). Se apropian de lo que leen y descubren de su disciplina. Conversan con otros sobre sus productos, existe una valoración entre ellos mismos de lo que trabajan (auto y coevaluación). Para los tutores docentes el instrumento representa una forma de poner el objeto en el centro (la lectura, escritura y oralidad) y de conversar con otros sobre lo que pueden hacer. No obstante, Pienso que aún falta por construir instrumentos de evaluación dentro del diplomado y de la tutoría que se den a conocer desde su ingreso y guíen a cada uno de los actores en el proceso de ambas etapas.

Los estudiantes, al saber que contarán con un tutor par, significan: o que será una carga adicional y, por tanto, reciben de forma pasiva lo que el tutor prepara para ellos; o que les ayudará a componer sus tareas antes de entregar al profesor quien la evaluará (un tipo de editor antes de la publicación final); o bien, que será un encuentro en el que podrán desplegar todo aquello que se les dificulta y preguntan, sugieren, exploran. Aquellos estudiantes activos son los que palpan de forma más directa aprendizajes para la escritura, lectura y oralidad gracias a la tutoría. Pienso que dentro del programa ha faltado una conversación previa con los

estudiantes (y tutores, tutores-docentes) sobre ¿cuál es el papel de un tutor? Institucionalmente existe la descripción de quién es un tutor acompañante, tutor-docente y estudiante; sin embargo, la forma en que es abordada la relación ha sido un descubrimiento constante.

Conectada con la idea anterior, a pesar de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en la lectura, escritura y oralidad, hay una numerosa cantidad de quien no acepta, valora y aprovecha el apoyo de un tutor. Gracias a las entrevistas, descubrí que varios estudiantes ven este acompañamiento como una extensión de trabajo, más carga dentro de sus actividades académicas. Algo similar aconteció en el estudio que Bruffee (1984) publica. Él señala que una de las cuestiones que requirieron hacer para superar la dificultad fue encontrar una alternativa que saliera de «lo tradicional». Para él fue el propio acompañamiento par. No obstante, desde lo que he observado, no es suficiente. Es necesario acompañar en la tarea para que los tutores pares no caigan en los peligros de la desmotivación —porque los estudiantes no se contactan o no se percibe en ellos un interés por aprovechar las tutorías—; el silencio —al no recibir una respuesta o notar que la retroalimentación a los textos no las han tomado en cuenta para las actividades subsecuentes—; la saturación de tareas —porque los tutores siguen con sus estudios, servicio social y, en algunos casos, trabajo y responsabilidades familiares—; la inseguridad —de no saber cómo acompañar—; el engreimiento (con su inflexibilidad) —de que ellos ya tienen una formación previa que les permite saber más que los estudiantes—.

Tutores y tutorados enuncian en voz alta lo que quizás con el profesor no es tan sencillo de manifestar por el temor que aún se tiene al error: el no comprender cómo elaborar un escrito, cómo emplear las normas APA o cómo construir un ensayo y exponer sus ideas. Aquí inician una independencia dentro de la lectura, escritura oralidad académicas: con la honestidad de plantear preguntas en un entorno de colaboración (Harris, 2010). A partir de las percepciones de cada uno, se validan. Conforman una comunidad mayor en donde es permitida la vulnerabilidad académica para explorar un camino que aclare las interrogantes. Cómo han afrontado ellos las dudas o dónde y cómo han buscado para disiparlas, son algunos de los elementos que comparten. Como menciona Bruffee (1984) de

esta manera tutor y tutorado entran a un proceso de negociación. En consecuencia, intercambian y construyen saberes. Convengo en que la tutoría par, en este sentido:

Es una forma de introducir a los estudiantes en el proceso mediante el cual las comunidades de pares expertos crean conexiones referenciales entre símbolos, estructuras y la realidad, es decir, crean conocimiento y, al hacerlo, mantienen un crecimiento comunitario y una coherencia [académica]. (Bruffe, 1984, p. 215; traducción propia)

Me parece que los tutores pares pueden apoyar a ampliar la perspectiva respecto a la elaboración de las tareas escolares en el ámbito universitario; a pensar, escribir y hablar sin temor a una evaluación. ¿Cómo lograrlo?

6.2.3 Puntos de Oportunidad en Entre Pares

Vislumbro un extenso camino por construir. En el lenguaje de *Entre Pares* hay dos conceptos latentes en los discursos de los participantes: alfabetización y literacidad académica. Son tomados como sinónimos. Se escucha entre los tutores docentes y acompañantes que trabajan cuestiones de alfabetización/literacidad para nombrar las correcciones que hacen respecto a la ortografía y redacción (acentuación, puntuación, organización de ideas). ¿Es esto la literacidad académica? Es una parte, no el todo. Aspectos que son puntos de oportunidad para trabajar con los involucrados son, por ejemplo, el manejo de conceptos propios de la disciplina; el reconocimiento de otras voces; de la propia; los posicionamientos y la construcción de argumentaciones. Es conveniente seguir las normas y convenciones en la escritura; es crucial saber construir un argumento y se requiere buscar más momentos de expresión oral entre los participantes. Conversar tanto de manera oral como por escrito permitirá consolidar la construcción de argumentaciones entre los participantes: «el pensamiento es una conversación pública interiorizada y social; la escritura es una conversación interiorizada hecha pública» (Bruffee, 1984, p. 210; traducción propia). Coincido en que el conocimiento se genera, se construye con los otros a partir de la información con la que contamos y sobre el diálogo que tenemos acerca del proceso de elaboración de las argumentaciones; «el enfoque en la actividad misma» (North, 1984, p. 439; traducción propia). En otras palabras,

trabajar con escritores no con los escritos. Observo que en *Entre Pares* es preciso buscar más momentos de tutoría *durante* la propia escritura, lectura u oralidad. La mayoría de las veces se ha centrado en el *después* de la actividad.

Dentro de la primera etapa del programa, el diplomado, percibo que un punto de oportunidad es enfatizar en la forma de abordar una sesión de tutoría más que en el perfeccionamiento de las habilidades de lectura y escritura. En consecuencia, el enfoque de la tutoría también se verá trastocado. Como lo he mencionado anteriormente, hay quienes asumen que su rol es como ser un maestro; hay quienes editan y corrigen; hay quienes intervienen en su texto. Desde mi perspectiva, un tutor par es quien acompaña para promover el desarrollo como escritores, oradores y lectores dentro de la academia; quienes se miran también en constructo y socios del aprendizaje, quienes ayudan a sus colegas a «desarrollar una conciencia crítica hacia su propia escritura [lectura, oralidad]» (Warnock, 1984, p.18 en Ashton-Jones, 1988, p. 31; traducción propia), posición por impulsar. Tanto en la primera como en la segunda fase sugiero facilitar recursos para que los participantes identifiquen estrategias individualizadas y centradas en el estudiante, como de manera similar propone Ashton-Jones (1988) a partir de preguntas. En otras palabras, los tutores pares desplegarán la conciencia crítica para elegir las estrategias tutorales que más convengan. Me interesaría probar con interrogantes diseñadas por los tutores en cada momento de la segunda fase [proyecto de Ashton-Jones, 1988]. Por ejemplo, para el inicio de la relación o conexión con los estudiantes; para la identificación de asuntos por potenciar; para el descubrimiento de estrategias para una co y autoevaluación constante.

En este sentido, como lo menciona Calle-Arango (2019), la presión que sienten algunos tutores por dominar o saber cuestiones que les lleguen a preguntar, se aminoraría. Más que centrarse en aportar a los estudiantes un conocimiento, se centrarían más en apoyar al descubrimiento de las interrogantes que tengan «forzará al estudiante a simplificar, reordenar, desagregar y evaluar sus ideas lo suficiente como para lograr una transferencia exitosa a distintos tipos de receptores» (p.144).

Aun cuando el diario ha sido un instrumento valioso dentro del programa, puede ser mayormente aprovechado para que los futuros tutores descubran cómo

podrían abordar, a partir de preguntas que superen lo memorístico, un diálogo con los futuros tutorados: «para poder preguntar hay que querer saber» (Zuleta-Araujo, 2005, p.117). Dicho de otro modo, aceptar el no saber, tan mal visto tantas veces dentro de la academia.

Desde el comienzo los tutores buscan conocer a los tutorados ya sea a través de sesiones sincrónicas, presenciales, breves presentaciones por escrito u orales. Coincido con Bruffee (1984) al señalar que uno de los elementos base para la relación entre pares es la conversación, relacionada estrechamente con el pensamiento. Durante ambas etapas los tutores conversan consigo mismos a través del diario, extienden un pensamiento reflexivo «en el que aprendemos a hacer y lo que aprendemos lo hacemos de y con los otros» (p.209). De igual modo, conocen la escritura del diario de los que acompañan. En el transcurso de la segunda etapa, una de las insistencias ha sido que los tutores les escriban preguntas a los estudiantes dentro de los diarios para que, a partir de ellas, dialoguen. Hay quienes aún se centran más en solo las correcciones lingüísticas, lo gramaticalmente correcto, aquello que Summerfield (2008 en Calle-Arango, 2019) nombra «las dificultades técnicas». Por otro lado, durante algunas sesiones sincrónicas me ha tocado ver que, más que conversar, exponen un tema que los tutores consideran importante y no se dan el tiempo de escuchar a sus compañeros. Sin duda, enfatizar en el alcance de la conversación (tanto para la escritura —poner atención en el contenido— como en la oralidad) y en el recurso de la pregunta (Calle-Arango, 2019) para alcanzar una reflexión crítica y analítica del proceso formativo que viven y las tareas que realizan es una tarea por afianzar dentro de *Entre Pares*. Entiendo ahora que se trata trabajar con los escritores, lectores, oradores y no con el texto, el libro, la exposición. Es trabajar con sus procesos, no con sus productos.

6.3 ¿Qué me Gustaría que Aconteciera?

A partir de lo que he pesquisado, vislumbro la construcción de una comunidad dentro de la UPN que se acompañe respecto a las prácticas de literacidad académica. Dentro del área académica en la que me inserto hemos buscado, como

equipo de trabajo, que otros se sumen al trabajo con los tutores-acompañantes en las asignaturas, en los diversos grupos que imparten. Poco a poco se han integrado más compañeros. Paulatinamente han reconocido a *Entre Pares* como un apoyo para los retos en la lectura, escritura y oralidad a los que se enfrentan con los estudiantes diariamente en el aula. Lo noto cuando algunos docentes, hace no mucho, se han acercado con inquietudes como: ¿de qué manera diagnosticar las problemáticas de los estudiantes en la escritura?; ¿De qué forma integrar la propuesta del diplomado a un taller para los estudiantes que elaboran su documento recepcional?; ¿Cómo apoyar a los estudiantes a la escritura, comprensión y expresión?

Lejos de mirar a *Entre Pares* como una propuesta «remedial», en la que se trabajen aspectos en cuestiones de literacidad una vez en la formación de los estudiantes o profesores, me gustaría más que se viera como un proceso de construcción, de búsqueda, de atención y de diálogo entre la comunidad universitaria en UPN. Es decir, no solo mirar la tutoría par para aquellos que la necesitan más «a los más atrasados» como señala Kinkead (1996) [o en el caso del programa, para aquellos alumnos que tienen un profesor que sabe y confía en lo que se hace en su interior]; sino para todos los estudiantes, abrir la estrategia a toda la comunidad.

Hace unos meses leí la propuesta que Noemí, una de las entrevistadas, hace dentro de su documento recepcional de maestría (Hernández, 2022). Me pareció enriquecedora. Ella propone la creación de un *Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica* «instancia de encuentro y práctica [...] enfocada en el fortalecimiento de la literacidad académica en la comunidad universitaria» (p. 168) para la UPN, Ajusco. Considero conveniente que se construya un espacio físico y virtual para dialogar, problematizar, proponer, crear, experimentar y evaluar estrategias, actividades, tareas o indagaciones respecto a la literacidad académica. Hernández (2022) fragua el desenvolvimiento del centro a partir de cuatro figuras: un coordinador, secretario técnico, mentores y prestadores de servicio social o practicantes. Le sumo algunas otras figuras como: asesores pedagógicos, creadores de contenido y diseñadores,. Proyecto un espacio donde de manera continua, constante y permanente se ponga en juego la construcción de

argumentaciones para la aplicación de estrategias creativas, transversales en el trabajo con los estudiantes y profesores respecto a la literacidad académica. Con los estudiantes a partir de ejercicios, estrategias, métodos que permitan disponerse como escritores, indagadores y especialistas (Hernández, *en prensa*); con los profesores, mediante la construcción de pedagogía: «organizar tareas que sean realizables y que hagan sentir a los estudiantes que pueden hacerlo *bien y exitosamente*» (Hernández, *en prensa*, p.10, cursivas del autor).

Algunas de las prácticas como docente que distingo para lo anterior son: mostrar desde el inicio del semestre lo que se evaluará y el instrumento a emplear —puede ser una lista de cotejo, una rúbrica, un portafolio de evidencias, una escala estimativa, etcétera; con momentos de auto (valoración propia), co (valoración de uno o más compañeros) y heteroevaluación (valoración del profesor) con oportunidades de mejora—; trabajar a partir del modelado —mostrar ejemplos completos de los productos que se desea que los estudiantes elaboren— y analizar cada una de las partes para que ellos tengan claro qué implica el producto y de qué forma elaborarlo; dar responsabilidades de la clase a los estudiantes, trabajar a partir de metodologías centradas en el estudiante como el Aprendizaje Basado en Problemas, Trabajo por Proyectos, Transversalidad, estudios de caso (Yuss, 1998; Brockbanck y McGill, 2002; Tobón, 2017b; Hernández, *en prensa*). Existen muchas otras actividades que como docentes es posible diseñar y que los propios estudiantes pueden proponer. En mi experiencia: un momento para conocer los talentos de los compañeros mediante una exposición oral y el análisis de algún acontecimiento educativo actual mediante la lectura de noticias al respecto.

Lo ideal sería que la comunidad de la UPN advierta el valor del centro de acompañamiento y se acerquen por iniciativa propia y no por imposición; no solo para el diagnóstico y reparación de errores gramaticales, sino para colocar en el centro de la reflexión y el aprendizaje de docentes y estudiantes los procesos de lectura, escritura y oralidad en los diversos programas educativos y en variados contextos como el actual movimiento llamado WAC por sus siglas en inglés: *Writing Across Curriculum* (Calle-Arango, *et al.*, 2017) o el de *Writing in the Disciplines*, escritura en las disciplinas (Hernández, *en prensa*). Concibo a la tutoría par como la estrategia central, mas no la única.

Como los entrevistados, concibo que el programa se extienda a todas las unidades UPN, primero de la Ciudad de México y, después, del país. Para lo anterior, es necesario mayor apoyo institucional. La base del funcionamiento de programa ha sido el altruismo. Es necesario que la UPN modifique algunos planteamientos en su interior, contrate personal, aporte mayores recursos materiales para que se amplíe el impacto. Por una parte, al reconocer la participación en el programa dentro de los lineamientos normativos. El seguimiento de tutoría en el diplomado o en las sesiones con los tutores no están consideradas, aún, dentro de las actividades académicas. Pienso que es preciso.

Además, se requieren plazas para que se integren personas con condiciones laborales adecuadas. Solo hay dos personas contratadas cada cinco meses y medio para desempeñar las funciones en *Entre Pares*. Una persona de medio y otra de tiempo completo. Ambas asumen los diversos roles de un académico: gestión, docencia, investigación, divulgación y extensión. En el interior del programa se demanda una amplia gama de servicios, que parece ser no valorada no solo dentro de UPN, sino en toda Latinoamérica (Molina-Natera y López-Gil, 2018). El reto de cada semestre es de no descuidar ninguna de las áreas ni el acompañamiento a los docentes, tutores y estudiantes de *Entre Pares* en, al menos, tres ámbitos: la académica, la cotidiana, la emocional.

Adicional a lo anterior, considero que sería relevante que el programa busque formar parte de una red más amplia para intercambiar deliberaciones de manera continua en torno a la tutoría y a las acciones de acompañamiento para la literacidad académica. Una de las redes que he reconocido que existen gracias a las aportaciones de indagadores como Molina-Natera y López-Gil (2018) —quienes realizan un estado de la cuestión sobre los programas y centros de escritura en Latinoamérica— es la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), que es a su vez miembro de la *International Writing Centers Association (IWCA)*. Lo anterior, daría solidez y herramientas para continuar en el constructo de vínculos, diálogos e iniciativas sobre la temática; apoyaría a la evaluación constante y permanente de lo que ocurre en el programa en el interior. Acrecentaría la conformación de la comunidad discursiva en lo académico y profesional.

Me parece que en esta indagación he observado de manera intensa, he sido parte y, no, a la vez. Distingo diversas áreas para continuar en la indagación dentro del programa. Para futuros trabajos me gustaría abordar cuestiones como: ¿Cuáles son los objetivos en cada sesión que organizan?, ¿de qué manera la estructuran?, ¿qué temas abordan qué elementos guían su actuar?; ¿cómo emplean los tutores-acompañantes y docentes el recurso de la pregunta para desenvolver prácticas de literacidad académica?; ¿cómo los profesores de UPN perciben las actividades abordadas en *Entre Pares*?; ¿cómo son las tareas administrativas del programa?, ¿cómo es el proceso del translingüismo —la competencia comunicativa como la habilidad de mezclar distintas lenguas para construir significado— (Hernández, *en prensa*) entre estudiantes, tutores, tutores-docentes?; ¿qué implica la descolonización del lenguaje? y con cada indagación, descubrir otros puntos de oportunidad para su mejoramiento.

6.4 ¿Qué me Llevo?

Woods (1998) menciona que las personas que investigan también lo hacen para investigar cosas sobre sí mismas. A partir de uno mismo se conoce lo de alrededor y a partir de lo que está afuera es como conocemos más sobre nuestra persona. Nos damos cuenta de todo lo que nos falta por conocer: avanzamos y retrocedemos de manera continua a lo largo de la vida; el caos forma parte de nosotros. ¿Qué descubrí sobre mí?

Por una parte, trabajar con la perspectiva cualitativa, en enfoque narrativo desde la tradición del interaccionismo simbólico me permitió acercarme a la manera en que los participantes, y yo misma, damos significado a las prácticas de tutoría para la literacidad académica. En el proceso, fui construyendo mi propia identidad en los diversos roles que desempeñé en lo académico, laboral, personal, y, además, pude expresarlo en todo momento. Me parece que el enfoque potencia la reflexión de manera holística de los sujetos y conlleva a una transformación en la acción, porque en la medida en la que escuchaba, me escuchaba, lo nombraba; realizaba ajustes, cambios en el camino. Así me sucedió con lo que respecta a la literacidad académica dentro del programa y, ahora, de manera especial acerca de

la tutoría. Desarrollar este trabajo mediante la narrativa fue, así mismo, una forma de construir un colectivo (el del propio programa), de regalarnos perspectivas diversas para acciones futuras. Me llevo, igualmente, el gozo en el empleo del lenguaje a partir de la creatividad, de las formas tan diversas en que puede ser expresado para comunicar los encuentros.

Regresé varias veces a las historias para apreciar el todo y las partes, para apreciar la figura y el fondo de lo que me decían. Es posible que al releer en un futuro las voces, encuentre más conexiones que hasta este momento no identifiqué. Colocar algo sobre los cuestionarios, WhatsApp y videollamadas en las que estuve; que aunque no los retomo del todo en las voces, me permitió tener un panorama más amplio de lo que acontecía.

Por otro lado, confirmé el valor de apreciar el proceso que sigo al momento de leer, hablar o escribir. Con sus tropiezos y dificultades. Son prácticas que construyo día con día en la interacción con los otros. Al escuchar a los entrevistados sobre su agobio por comprender, por expresarse de una manera adecuada, tanto verbal como por escrito, me identifiqué con ellos. Todos pasamos por variados obstáculos. Hace unos días, en el diálogo con unos estudiantes, recordé que, cuando comencé mis estudios del nivel superior (seguramente, desde antes y hasta ahora) —aunque mis calificaciones eran sobresalientes— me costaba mucho trabajo escucharme, saber qué pensaba al respecto de la temática que se abordara en clase. Los ensayos, los debates, las reseñas, y otros trabajos que requirieran mi voz, me agobiaban. Admiraba a los compañeros que emitían sus posicionamientos con firmeza y seguridad; o, al menos, eso aparentaban. Mi sentir me abrió las puertas para buscar soluciones. Inicé por escribirlo para mí: *¿Por qué me sucede? ¿Qué es lo que me sucede? ¿Qué pienso que me falta?*

Varias veces soñé el propio proceso de la escritura de tesis. En mis sueños aparecieron los tutores de este trayecto y me daban sus consejos de cómo estructurarla; qué colocar o qué quitar. En ocasiones confundí mis estados de vigilia con los de ensoñación. ¿Pasó realmente? Me preguntaba. Retomé lo que consideré pertinente y adecuado.

Creo en la valía del diario porque he vivido sus beneficios. En gran parte de mi escolaridad aprendí a reproducir y a obedecer sin cuestionar lo que otros decían.

En casa, la figura autoritaria de quien me crio y el rol que asumí que tenía dentro de la familia han sido algunas de las causas que he observado en mi actuar. Pienso que la pedagogía y la docencia me invitaron a romper el cascarón. Inicié por confrontarme sobre el papel que deseaba para mí, para los otros en lo personal y profesional. Los grandes cambios sociales inician por uno mismo. Día con día me reto a ser más observadora, curiosa, cuestionadora, aprendiz. A darme espacios para mí y para saber qué ocurre conmigo. La vida me ha regalado a un gran maestro en estos aspectos desde hace tres años (mi hijo). Pienso que mucho de lo que se trata en la universidad no es, contrariamente a lo que la mayoría considera, buscar ser doctos en algo —poseer muchos conocimientos y hablar con términos especializados y rebuscados todo el tiempo—; sino de regresar a las cualidades que teníamos de niños y construir comunidades de práctica (Wenger, 2001) para problematizar y hallar soluciones a lo dialogado. De construir y acercar esos diálogos, de manera comprensible, sencilla a la sociedad [me apego al aforismo atribuido a Albert Einstein: «si no se lo puedes explicar a tu abuelita, es que tú mismo no lo entiendes» (Hernández, *en prensa*)]. En este sentido, si el trabajo que presento ahora aporta una interlocución con quien me lea con las características anteriores, me siento satisfecha.

Es difícil trazar los límites de un estudio. Siempre quedan más personas y lugares por estudiar. Reconozco que se pudieron efectuar muchas más exploraciones o que aún quedan cuestiones por decir, por analizarse. Por ejemplo, en algún momento pensé en lo significativo que sería contar con un estudio longitudinal: en cómo un número de estudiantes ingresa a la licenciatura o al programa *Entre Pares*, cómo viven el proceso y cómo egresan respecto a la lectura, escritura y oralidad. También, quise explorar las prácticas, en la propia acción, con notas de observación, de lo que los sujetos hacían. Aunque he estado en la mayoría de las sesiones de interacción entre tutores docentes, acompañantes y estudiantes, me centré en las palabras a partir de las entrevistas y no en los acontecimientos, principalmente, por dos motivos: mi falta de experiencia en el registro de observación; las actividades del día a día. Lo abrazo, lo acepto, lo suelto para el futuro.

Los estudios de doctorado han sido muy distintos de todos los que le precedieron. Ya había experimentado el trabajar y estudiar de manera simultánea; pero con la fortuna de que, si dejaba de laborar, contaba con el respaldo de mis padres o de una beca. Esta vez, elegí que no fuera así. En el transcurso tomé decisiones en el ámbito profesional y personal; así mismo, la vida se encargó de situarme. A la par de la tesis he conformado mi familia, mi hogar, un grato equipo de trabajo, amigos que han prevalecido o que se han sumado. Despedí a personas invaluable. Entre ellas, mi madre. Habité días grises, con enormes nubarrones; y, al mismo tiempo, con el destello y calidez de las personas que no me soltaron.

Decir que no tuve etapas en las que me sentí emocional y mentalmente cansada, sería una mentira. No fue sencillo. En algunos momentos me pregunté ¿y para qué seguirle?, ¿por qué me aventuré en esto?, ¿de verdad deseo el doctorado? Ahora que escribo este apartado me siento satisfecha de haber encontrado el impulso necesario para continuar y concluir. Creo que todos tenemos algo que interrogar, que ver con ojos nuevos; algo por escuchar, por reconocer y por decir con miras a aportar algo para el entorno y transformarlo. Así visualizo mi experiencia de este posgrado. Tuve la posibilidad de acercarme a lo que sucede al interior de *Entre Pares* en lo que respecta a las tutorías, de reconocer lo que otros dicen al respecto y de escuchar sobre lo que digo y encontrar puntos de oportunidad para el lugar donde laboro. Reparo que en estos años he orientado mis pasos hacia la indagación, hacia el ámbito académico. Deseo continuar en la propia formación y en la de otros como investigadores, especialistas, escritores. No solo con la empatía desde donde yo lo viví, sino con los recursos didácticos, pedagógicos que se requieran.

Me perdono por descuidar cada una de mis facetas, porque no pude colocar la atención que merecía cada cosa en su momento. Hice lo mejor que pude con las herramientas que tuve a mi alcance. Agradezco la comprensión y apoyo de todos los involucrados. Gracias por su paciencia de esos días en que dejé de enviar avances, o que no estuve presente en las reuniones; cuando me perdí de irrepetibles tardes de sol o plática y risas en el cubículo contiguo.

Al inicio de este trayecto formativo escribí una carta para Lorena del 2022, año en el que escribo algunas reflexiones finales para la candidatura. Al releerla,

me satisface percibir que, bien, podría no fecharla. Deseo recordarme en cada paso que emprenda a futuro las propias palabras que escribí tiempo atrás. Cierro con un fragmento del texto:

Carta a Lorena del 2022 [o de cualquier momento futuro]

Te escribo desde el año 2018 [o de otro tiempo atrás]. Le escribo a la Lorena del mañana con la convicción de que para ese entonces haya aprendido de sí misma junto con los otros. Con la convicción de que es un mejor ser humano que, muy probablemente con mayores conocimientos académicos, pero que también tenga una capacidad de decisión, escucha y organización, fortalecida. Me encantaría que para ese entonces ya estés por concluir tu doctorado [o cualquier meta que decidas], que para ese entonces hayas viajado, estado en alguna estancia académica, presentado ponencias, escritos, avances de indagación [coloca tooodo lo que te propongas aquí]. Me encantaría que para ese entonces estén Guillermo y tú más enamorados, que exista un integrante más en su familia, a quien dedicarán sus esfuerzos, logros, caídas, levantadas... me encantaría... Sin embargo, también quiero decirte que, si nada de eso ocurre, está bien. Me siento igual de orgullosa de ti, por esforzarte día con día a dar lo mejor de ti misma, de aprender de los demás, de ver cómo puedes apoyar a otros y dejar una huella positiva en otro ser humano. Me siento orgullosa porque día con día buscas cuidar tu salud, que tu familia se sienta amada. Buscas comprenderte más a ti a través de los otros. Buscas ser fiel a tu sentir, a tus convicciones. Buscas superarte sin pasar por encima de otro; y te dejas sorprender por el mundo, por lo cotidiano de la vida: los gestos, las palabras, la naturaleza. Porque buscas conservar las amistades hasta ahora construidas.

Así que más que decirle a la Lorena del 2022 [o del provenir] todo lo que espero de ella o todo lo que «debería de estar haciendo», le quiero agradecer, porque sé que las decisiones que seguirá tomando en el lapso de estos cuatro años [o del tiempo en que releas esto], serán las mejores tomadas por el simple hecho de ser ella misma. ¡Gracias!

Propuesta de Contribución Social

Anexo: Contribución Social

Propuesta Creación de Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica

Noemí Hernández Suárez
Lorena del Socorro Chavira Álvarez
Enero, 2023

Diagnóstico de necesidades y justificación

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

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

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

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

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

Sin duda, los niveles de educación básica tienen mucho trabajo por hacer al respecto; sin embargo, la universidad debe asumir la responsabilidad que le concierne. Los recursos lingüísticos que tienen los estudiantes son, sino insuficientes, sí distintos, para desenvolverse y cumplir con las demandas institucionales, académicas, docentes. En las aulas convergen estudiantes con un repertorio letrado conformado a lo largo de sus vidas a través de los diferentes contextos en los que se han desenvuelto: la comunidad, la escuela, la familia.

Los alumnos se involucran y relacionan con variadas literacidades (según los *dominios de vida* en los que participan) desde las que significan, piensan, deciden, comunican, analizan, perciben el mundo, la realidad. Cuando entran a la universidad, se ven envueltos en nuevas o diferentes maneras de usar el lenguaje. Roldan y Torres (2020) proponen que «cualquier formación académica se subordina a las prácticas letradas y, en consecuencia, a la producción textual para la participación en comunidades de práctica» (p.45). Así, no solo se trata de que los alumnos aprendan a escribir y leer por las actividades mismas, sino de que devengan en formas “académicas”, “profesionales”; de que participen en la comunidad disciplinaria.

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

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

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

Docentes y diversas universidades públicas o privadas en México han emprendido iniciativas de variada naturaleza para trabajar la escritura, la lectura y oralidad: talleres, creación de entornos virtuales, confección de secuencias didácticas, instauración de centros de escritura (y lectura). De acuerdo con Gavari y Tenca (2017), Reino Unido, Estados Unidos fueron los primeros países en institucionalizar programas de escritura académica. Primero aparecieron como laboratorios y clínicas con carácter paliativo, remedial, reparador; conforme pasó el tiempo, se convirtieron en “centros” (p. 14). Los centros de escritura están orientados a favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje democráticos centrados en las necesidades de los estudiantes. Tienen como objetivo formar estudiantes «capaces de generar saberes con rigor científico dentro de cada una de las disciplinas particulares» (Gavari y Tenca, 2017, p. 25).

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

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

La Universidad de las Américas Puebla cuenta con el Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) que

tiene como tarea principal ofrecer herramientas para la gestión de discurso académico y científico. Consiste en un portal virtual que ofrece recursos bibliográficos de consulta sobre escritura, géneros discursivos, modelos, guías. El centro también gestiona asesorías que hay que programar vía correo electrónico. Por su parte, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla pone al alcance de su comunidad el Centro de Escritura para apoyar y fomentar la cultura escrita y de lectura a través de estrategias, recursos de información, consulta y capacitación. Tiene un portal *web* que facilita guías de escritura y lectura; difunde eventos y recomienda literatura.

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

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

indígena (164), Pedagogía (105), Psicología Educativa (37). En total, el programa ha atendido a más de 900 alumnos.

Entre pares ha apoyado a muchos alumnos, no obstante, si partimos del hecho de que están inscritos en la universidad más de 3000 estudiantes; es evidente que un grupo numeroso de alumnos (inscritos en licenciatura y posgrado) no tiene acceso al apoyo que el programa ofrece. Por consiguiente, resulta indudable la necesidad y urgencia de crear un centro enfocado en el trabajo de la escritura, la lectura y oralidad (*literacidad académica*) que ofrezca servicios dirigidos a toda la comunidad estudiantil que lo requiera o solicite. El CRAM insistió, desde 2011, que,

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

Propuesta de Centro

Fundamentación

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

sociales; se localizan en la interacción interpersonal (Barton y Hamilton, 1998, pp.112-13). Las prácticas letradas, según Street, están saturadas de ideología (1993, p.90).

Barton y Hamilton (1998) también proponen el término *evento letrado* para comprender la naturaleza situacional de la literacidad; consiste en un episodio observable en el que las prácticas letradas cumplen un papel (pp.113-114). Los textos (sus usos y la forma en cómo se han producido) son parte fundamental de los eventos letrados (Barton y Hamilton, 1998 p.114). Existen múltiples literacidades como *dominios de vida* hay, algunas más dominantes, visibles e influyentes que otras. Barton y Hamilton señalan que «los dominios son contextos estructurados y modelados dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende» (1998, p,117).

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

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

(Cassany, 2006, p.47). Un buen profesional es «un buen lector y escritor de los géneros de la disciplina correspondiente» (Cassany, 2006, p.47).

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

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

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

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

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

formativas que les permitan familiarizarse con los modos de usar el lenguaje de la disciplina, dominarlos y ponerlo en juego.

Objetivos

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

Misión

El Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica es una instancia de encuentro y práctica que asume un alto compromiso con la formación integral de profesionales de la educación. Ofrece servicios relevantes y oportunos enfocados en el fortalecimiento de la literacidad académica en la comunidad universitaria. Impulsa la participación de los estudiantes y docentes al interior de la cultura discursiva disciplinar.

Visión

El Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica contribuye a elevar los niveles de titulación y disminuir los índices de abandono escolar. Mediante sus

actividades, tiende a fortalecer el capital profesional de los estudiantes de la institución. Establece vínculos estratégicos con agentes internos y externos a la UPN; nacionales e internacionales. Participa en la producción y divulgación de conocimiento en torno a la literacidad académica en educación superior.

Principios

El Centro Acompañamiento en Literacidad Académica:

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

Población

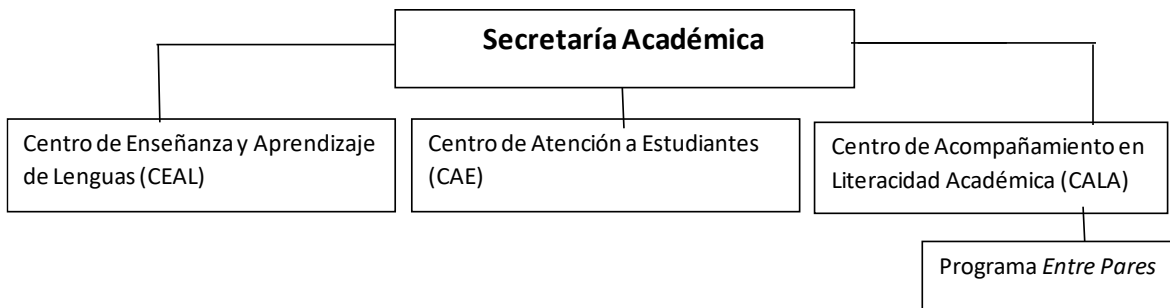
El Centro Acompañamiento en Literacidad Académica brinda servicios a:

- la comunidad estudiantil inscrita en alguno de los diferentes programas educativos (licenciatura, especialidad, maestría, doctorado) que oferta la institución a través de sus setenta unidades
- egresados que se encuentren en proceso de obtención de grado
- docentes interesados en trabajar la lectura, escritura y oralidad de manera transversal al programa de estudios de la asignatura que imparten
- personas interesadas en involucrarse en la auto y co formación de lectores, {escritores y oradores dentro de las disciplinas académicas mediante diversas estrategias de trabajo con el diálogo formativo al centro.

Organigrama y funciones genéricas de los roles involucrados

Debido a las condiciones institucionales en la que se encuentra la universidad, el Centro Acompañamiento en Literacidad Académica está, inicialmente, bajo el cobijo de Secretaría Académica. Figura dentro de los departamentos de Apoyo y Servicios a los estudiantes. Trabaja de manera conjunta con el Centro de Atención a Estudiantes (CAE) y con el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL) en la tarea de incluir la competencia comunicativa como habilidad de mezclar diferentes lenguas o translingüismo (Hernández, en prensa). Las actividades desarrolladas en *Entre Pares*, programa institucional que brinda atención de alfabetización académica a estudiantes de recién ingreso a las licenciaturas de la UPN-Ajusco, forman parte de lo desempeñado en el CALA. Los tutores-acompañantes y tutores-docentes egresados de *Entre Pares* tienen la opción de profesionalizarse en el tema de tutoría para la literacidad académica y de ser parte de la plantilla de tutores del CALA.

Instancias Colegiadas



El CALA está presidido por el coordinador (a) quien dirige, organiza y toma las decisiones pertinentes a partir de las necesidades y condiciones de la propia universidad y los estudiantes. Cuando es posible, trabaja en colaboración con los auxiliares administrativos.

El coordinador gestiona al personal y administra los recursos. Coordina a los apoyos administrativos, a los asesores pedagógicos y a los creadores y diseñadores de contenido.

El secretario técnico organiza a los estudiantes, los docentes (interesados en asesorías, recursos, apoyo, resolución de dudas) y los tutores (tutores-acompañantes y tutores-docentes egresados del programa Entre Pares que desean profesionalizarse en la tutoría para la literacidad académica) del CALA. Tanto el coordinador como el secretario técnico son quienes guían y sugieren formas de proceder u operar. Están informados, mantienen una actitud sensible; comparten ideas, estrategias, prácticas; inspiran confianza.

Los tutores planean y diseñan sesiones de acompañamiento con el trabajo del lenguaje académico como eje. Orientan en la formación de lectores, escritores y oradores en el nivel superior de acuerdo con las disciplinas que estudian o imparten. Diseñan estrategias, recursos, actividades y tareas encaminadas hacia los propósitos establecidos.

El apoyo académico-administrativo está al pendiente de lo que se requiera en asuntos académicos y técnicos tanto en el programa de Formación (*Entre Pares*), como en el de Profesionalización (Seminario permanente) y de tutorías individuales y grupales. Pueden ser estudiantes de servicio social o prácticas profesionales interesados en adquirir y desarrollar conocimientos, saberes, habilidades en torno a la gestión educativa, la literacidad académica.

Los analistas pedagógicos están en continua indagación de información, estrategias y técnicas para el trabajo de la literacidad académica, tanto de manera nacional como internacional. Organizan talleres continuos, cursos, conferencias, simposios, conversatorios y otras actividades académicas en las que se invite a la comunidad universitaria a participar. Establecen vínculos con otras instituciones

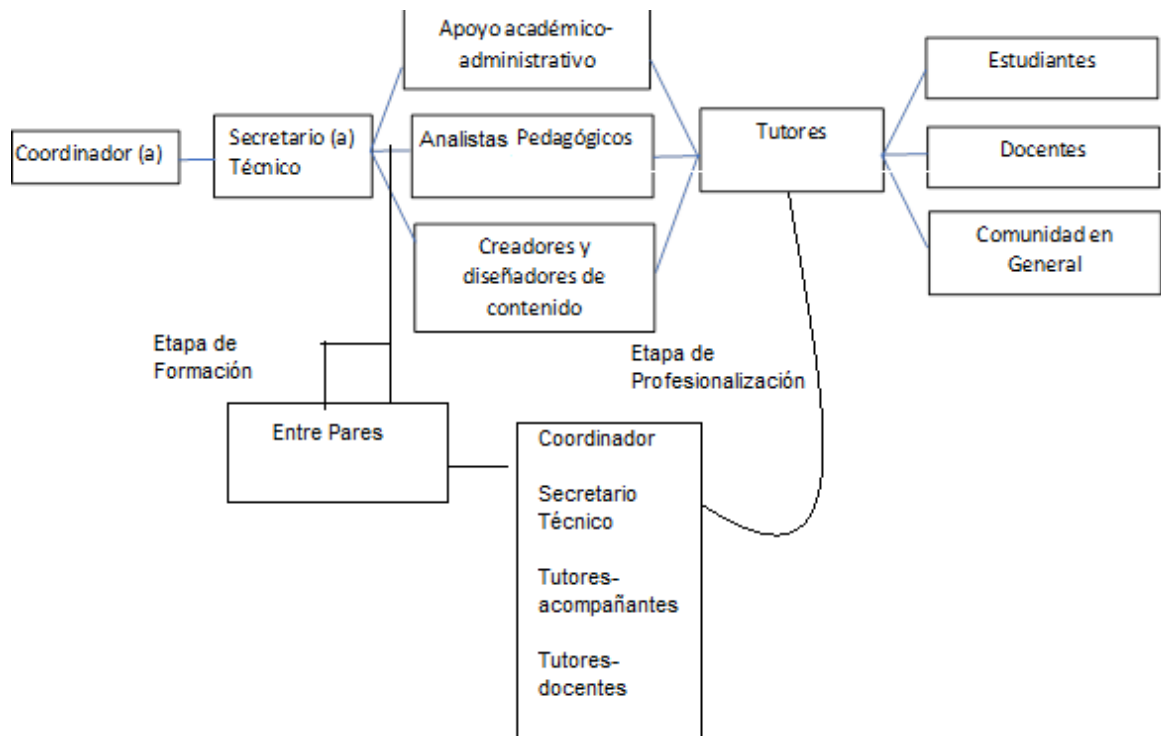
para la profundización de las indagaciones y actualización didáctica de forma constante. Escriben sobre el trabajo realizado en el centro y lo difunden en diversos medios (revistas indexadas, capítulos de libros, libros, etcétera). Los tutores (estudiantes o docentes) también pueden ser analistas pedagógicos si es de su interés.

Los creadores y diseñadores de contenido para el espacio virtual y presencial incluyen, adecuan y producen herramientas y recursos digitales para el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad académica.

Todo el personal del CALA trabaja de manera colaborativa e interdisciplinariamente.

Los estudiantes, docentes y comunidad en general de la UPN, Ajusco son los beneficiarios con los servicios que ofrece el CALA.

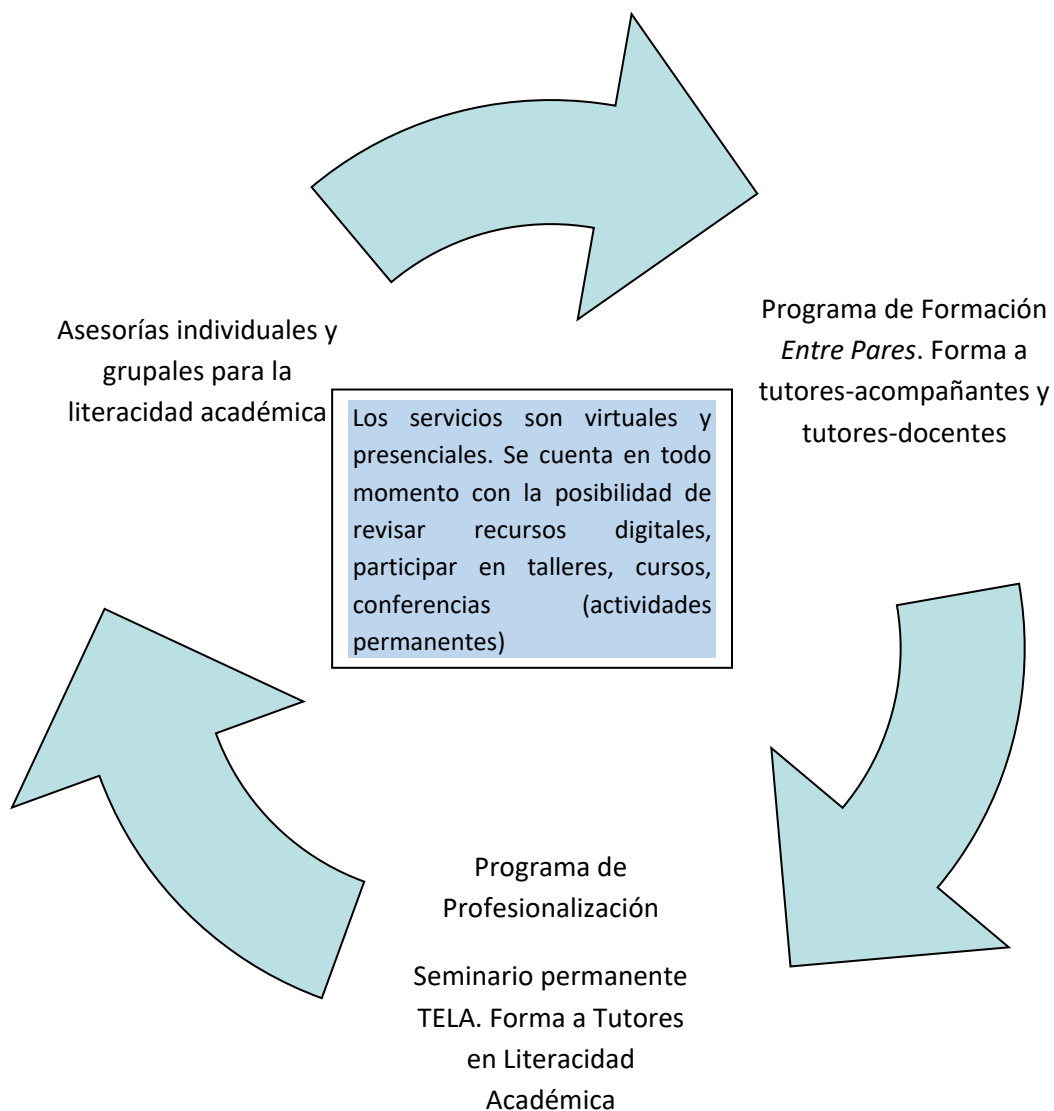
Organigrama del CALA



Servicios

- Programa de Formación a partir de *Entre Pares*, que consiste en un Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior y la Fase de Tutoría.
- Programa de Profesionalización a partir del seminario permanente Tutoría como Estrategia para la Literacidad Académica (TELA)
- Tutoría personalizada y grupal dirigidas a estudiantes y profesores en dos modalidades: virtual y presencial con el apoyo de los tutores egresados de *Entre Pares* que buscan profesionalizarse en el TELA.
- Recursos digitales bibliográficos, didácticos (objetos de aprendizaje)
- Talleres, cursos intensivos
- Conferencias, Seminarios
- Asesoría en implementación de propuestas innovadoras de prácticas de literacidad académica en los programas curriculares.

Servicios del CALA



Los servicios están diseñados para que los interesados aprendan a su propio ritmo, de acuerdo con sus tiempos y espacios. Están orientados a la formación de escritores, lectores y oradores en y para el nivel universitario como profesionales de la educación. Nos interesa que sus integrantes desarrollen un pensamiento crítico, reflexivo, analítico, creativo a partir del diálogo reflexivo; desplieguen una actitud autónoma y autorreguladora.

Las necesidades, intereses y posibilidades individuales son el foco de la tutoría. Las sesiones no son clases ni terapias; sino un lugar de práctica, un

ambiente de aprendizaje colaborativo, un espacio de escucha, conversación, negociación, de seguridad para los alumnos. Las tutorías son voluntarias; están dirigidas a cualquier persona de la comunidad universitaria que lo necesite y así lo solicite. Tampoco son impuestas o un castigo. Constituyen un espacio en el que «los estudiantes hagan pruebas, ensayen sus escritos, experimenten con el acto de escribir, gocen en un contexto libre de la mirada examinadora de los expertos, y sientan que verdaderamente se les está acompañando y apoyando durante todo el proceso» (Gevari y Tenca, 2017, p. 24).

Fases de implementación

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

Fase A

- Gestiona la inclusión del CALA al interior de la estructura organizativa de la UPN
- Gestiona los apoyos para la contratación de personal, creación del sitio *web* y el repositorio del CALA
- Brinda servicios a estudiantes de posgrado
- Fomenta grupos de profesores de posgrado para que colaboren como tutores o personal de apoyo
- Trabaja en colaboración con el programa institucional *Entre Pares* y la Coordinación de Posgrado. Los tutores que son formados por *Entre Pares* y personal docente de posgrado en UPN, interesados en el desarrollo de la literacidad académica y prácticas de tutoría, trabajan en el centro como tutores.

- Promueve la participación de estudiantes de posgrado con acciones de retribución social.
- Comparte insumos bibliográficos, didácticos (con licencia *copyleft*) sobre escritura, lectura y oralidad que han producido y difundido otros centros por medio de un portal *web* desde el que se pueden descargar. Ver Anexo A
- Cuenta con redes sociales (*Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, Tik Tok,*) con la finalidad de impulsar la interacción y creación de redes de apoyo y comunicación entre la comunidad; se trata de medios que, de manera paralela, brindan información sobre posibles áreas de oportunidad, a partir de las cuales es posible reorientar, modificar, corregir, mejorar, ajustar
- Procura la participación de estudiantes de licenciatura (servicio social o prácticas profesionales) para la gestión del sitio *web* y redes sociales del CALA vinculados a los diseñadores y creadores de contenido y asesores pedagógicos.

Fase B

- Inicia la fase de profesionalización con los egresados del programa *Entre Pares*. Se forma el seminario institucional permanente Tutoría como Estrategia para la Literacidad Académica (TELA)
- Extiende sus servicios a dos programas educativos de la Unidad Ajusco y colabora con una o dos unidades UPN interesadas en vincularse con el centro
- Fomenta grupos de profesores de los dos programas educativos de la Unidad Ajusco y de las unidades UPN interesadas para que colaboren como tutores o personal de apoyo en alguna de las otras áreas.
- Incorpora a por lo menos un profesor cada nivel educativo o región de las unidades UPN como gestor de las actividades de apoyo a la literacidad académica.
- Afianza y fortalece lazos con la biblioteca Gregorio Torres Quintero para poner en marcha diferentes iniciativas encaminadas a promover la lectura,

el uso de bases bibliográficas (para muchos estudiantes, desconocidas); así como con la *Revista Universitaria Educa* con el propósito de que aquellos estudiantes y docentes interesados en compartir experiencias, investigaciones, reflexiones, puedan publicar en la medida en que conozcan y se familiaricen con los criterios, normas y pautas de publicación.

- Elabora programas de prácticas profesionales para recibir estudiantes que estén interesados en participar en actividades académicas, administrativas, técnicas propias del centro.
- Crea un repositorio de recursos y bibliografía más amplio.

Fase C

- Brinda servicios a estudiantes y profesores inscritos en alguno de los siete programas educativos de licenciatura (escolarizadas y modalidad en línea) y posgrado (maestría, doctorado, especialidad) de la Unidad Ajusco.
- Mantiene la invitación al resto de las unidades UPN para vincularse al CALA .
- Promueve la creación de un CALA regional para atender a las unidades UPN.
- Diseña y promueve talleres, cursos intensivos de acuerdo con los intereses y necesidades de la comunidad en torno a la literacidad académica.
- Gestiona conferencias o seminarios para pensar, reflexionar sobre la temática que le compete.
- Promueve actividades de investigación sobre literacidad académica, alfabetización académica, prácticas de acompañamiento.
- Se afilia a la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE), fundada en 2014, que abraza programas y centros de escritura (algunos incluyen lectura y oralidad) creados en países como: Uruguay, República Dominicana, Puerto Rico, México, Ecuador, Colombia, Chile, Argentina. RLCPE está afiliada, a su vez, a la *International Writing Centers Association (IWCA)*, localizada en Estados Unidos, que fomenta la formación

de directores y tutores de centros de escritura; organiza conferencias, seminarios, publicaciones sobre redacción académica.

Fase D

- Construye un tablero digital de temas de interés. Cada participante del CALA anota sus líneas de trabajo e indagación, junto con sus datos de contacto y disponibilidad para que se generen comunidades de diálogo entre los participantes respecto a la disciplina y a temas especializados.
- Produce artículos que puedan ser publicados en revistas educativas arbitradas o presentados en congresos en los que presente la experiencia, aprendizajes, reflexiones, retos del centro
- Desarrolla recursos didácticos propios y produce bibliografía de acuerdo con las necesidades y características de los programas educativos de la UPN

Mecanismos de evaluación y seguimiento

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

Costos

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

Fase A

- CALA requiere la contratación de una persona que asuma el rol de coordinador (a) o Secretario (a) Técnico (a) general para poner en marcha la propuesta.
- Para los programas de Profesionalización (*Entre Pares*) y Profesionalización (TELA) se requiere un asistente académico-administrativo
- Equipo de cómputo, designación de un espacio de trabajo, insumos de oficina (papelería, impresión)
- Gestión de la inclusión del CALA al interior de la estructura organizativa de la UPN (planeación, secretaría académica, secretaría administrativa, jurídico, rectoría)

Fase B

- Gestión del reconocimiento de la participación de profesores de cada nivel educativo o región de las unidades UPN como una actividad académica reconocible para los informes y estímulos correspondientes
- Sitio *web* y repositorio del CALA
- Apoyo de la Subdirección de Informática

Fase C

- Contratación de asesores/Analistas pedagógicos y diseñadores y creadores de contenido

Fase D

- Apoyo a las propuestas de innovación educativa

Orientaciones Pedagógicas para el CALA

En el CALA se parte de la idea de formar lectores, escritores y oradores para la educación superior dentro de las diversas disciplinas que se imparten en la UPN, Ajusco. Se busca que, cada uno de los integrantes de la comunidad, despliegue prácticas de literacidad académica para que se comuniquen de manera fluida, eficiente y eficaz dentro del ámbito académico en las diversas modalidades discursivas —argumentación, narración, descripción y exposición—; géneros textuales —artículos, ensayos, reportes de investigación, reseñas, tesis, etcétera— y modos de significación (presentaciones orales, textos escritos, recursos digitales) con los variados propósitos en los que se enfrenta un profesional de la educación. En consecuencia, no pretende funcionar como centro preventivo o remedial de las fallas o problemáticas de los estudiantes al ingresar a la educación superior.

El CALA se sustenta de las aportaciones teóricas del constructivismo, los principios de los Nuevos Estudios de Literacidad y la socioformación que resaltan los contextos sociales, culturales e históricos en los que el sujeto se desenvuelve dentro de los procesos de la lectura, escritura y oralidad. Las estrategias, actividades y tareas buscan ir más allá de aprender normas y convenciones de la comunidad universitaria. Cada participante —situado desde la disciplina en la que se forma— comparte las acciones, inquietudes y cuestionamientos por las que transita (procesos) para intervenir en la comunidad académica desde un sentido informado, crítico, creativo e innovador concretado en productos orales, escritos o digitales. El aprendizaje se basa en el trabajo colaborativo y transdisciplinar; así como en una evaluación formativa (reflexión y diálogo constante) con el apoyo de metodologías activas. Nos interesa que cada sujeto identifique sus procesos de construcción de valores, actitudes, sentimientos y relaciones entabladas en sus diferentes dominios de la vida desde que ingresa hasta que egresa de sus estudios de grado o posgrado.

La tutoría como estrategia para la literacidad académica

La tutoría es la estrategia central para un acompañamiento integral dentro del CALA. A través de ella, tanto estudiantes como docentes conforman una comunidad de práctica para fortalecer su formación como lectores, escritores y oradores. Para el Centro de Acompañamiento es fundamental que, desde un inicio —y de manera continua—, los tutores se formen como tal. Para ello, se busca que los integrantes se integren a las sesiones de seminario permanente “La Tutoría como Estrategia para la Literacidad Académica” (TELA). A continuación, se integra la propuesta piloto.

Objetivo general: proyectar tácticas y herramientas de la tutoría en la educación superior como estrategia para el acompañamiento de estudiantes en la literacidad académica.

Objetivos específicos:

- Reconocer los enfoques y perspectivas de la tutoría para la literacidad académica en la educación superior
- Identificar la tutoría par como una posibilidad de resignificación del oficio de ser estudiante, docente universitario y un profesional de la educación
- Examinar los propósitos, tipos, modalidades y momentos de la tutoría para la literacidad académica
- Descubrir las características y recursos de un tutor para la literacidad académica.
- Distinguir algunas herramientas virtuales para el empleo dentro de la tutoría para la literacidad académica.

Líneas de abordaje para el seminario permanente institucional TELA

Tema	Contenido	Actividades
<p>Encuadre</p> <p>Enfoques y perspectivas de la tutoría para la literacidad académica en la educación superior</p>	<p>-Antecedentes y perspectivas</p> <p>-Los desafíos en lectura, escritura y oralidad en la educación superior en México</p> <p>-La lectura, escritura y oralidad en la educación superior: formarse para participar en el diálogo académico</p>	<p>-Diario grupal e individual</p> <p>-Recuperar aquello que saben de la temática y lo que desean saber</p> <p>-Reconocer las experiencias (aciertos, dificultades, retos) propias y de los colegas dentro de la tutoría y de las prácticas de literacidad académica en educación superior</p>
<p>La tutoría como oportunidad de resignificación del oficio de ser estudiante y docente de educación superior en lectura, escritura y oralidad</p>	<p>-La tutoría y la distinción con otros conceptos</p> <p>-Características de un tutor para la literacidad académica</p> <p>-Estrategias y recursos para la tutoría en lectura, escritura y oralidad en el nivel superior</p>	<p>Diario grupal e individual</p> <p>-Identificar el propio concepto de la tutoría para la literacidad académica y las funciones que asume el tutor para este fin.</p> <p>-Reflexionar sobre diversas dimensiones dentro de la tutoría como oportunidad para la resignificación del oficio de ser estudiante y docente en lectura, escritura y oralidad</p> <p>-Identificar estrategias, actividades y recursos para acompañar en la formación de lectores, escritores y oradores universitarios.</p>
<p>La promoción de los aprendizajes significativos en</p>	<p>-Tipos de tutoría</p>	<p>Diario grupal e individual</p>

lectura, escritura y oralidad a través de la tutoría.	<ul style="list-style-type: none"> -Modalidades para la literacidad académica -Momentos de la tutoría durante la trayectoria escolar 	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los tipos y modalidades de tutoría para la literacidad académica -Reconocer la trayectoria académica del estudiante; sus aspiraciones y deseos como profesional de la educación
La tutoría y su vínculo con el aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante en la tutoría: motivaciones, necesidades, posicionamientos -Herramientas y estrategias del tutor en los ámbitos de: conocimiento, personalidad, habilidades y actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> Diario grupal e individual -Organizar repositorio documental y digital para la labor tutorial con herramientas, recursos y estrategias a emplear
Ejes y herramientas para la tutoría virtual en lectura, escritura y oralidad	<ul style="list-style-type: none"> -El rol del tutor y tutorado en la educación virtual para la literacidad académica -Procesos de trabajo en colaboración para la lectura, escritura y oralidad -Estrategias y herramientas para la tutoría virtual en lectura, escritura y oralidad 	<ul style="list-style-type: none"> Diario grupal e individual -Descubrir algunas de las herramientas virtuales para la tutoría en literacidad académica a través de su empleo durante la semana. La rueda de la Pedagogía -Reconocer estrategias, actividades y recursos para la formación de lectores, escritores y oradores al nivel superior

El seminario se llevará a cabo de manera permanente tanto de forma presencial como en línea. Se trabajarán sesiones de seguimiento y se emplearán las redes sociales como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* para la socialización de lo realizado entre la comunidad de tutores del CALA.

La reflexión y diálogo como ejes del acompañamiento

En el CALA partimos del esfuerzo voluntario y consciente de cada uno de los participantes sobre lo que la lectura, escritura y oralidad implica, lo que hacen y cómo dan sentido a sus acciones; para que, durante el acompañamiento, vislumbren otras formas de proceder o aquello que se puede modificar o evitar para constituirse como escritores, oradores y lectores en el ámbito académico. La estrategia principal será el diálogo continuo —tanto con ellos mismos, como con los pares y docentes— mediante el diario como instrumento. Así, los cuestionamientos, tendrán un papel sustancial para este ejercicio. A continuación, planteamos algunas preguntas (retomadas y adaptadas del estudio de Ashton-Jones, 1988) que pueden ser guía para la construcción de otras más en lo individual y en las sesiones de tutoría en, al menos, tres momentos (al inicio de la participación en el CALA, en el desarrollo y al cierre o última fase del proceso). Las preguntas podrán ser socializadas en grupo, con el tutor-acompañante/docente o, bien, solo para un trabajo privado dentro del diario.

a) Individuales

En el inicio

- ¿Cómo es mi actitud frente a las diversas tareas escolares? ¿Por qué?
- ¿Hay algo que me cause inseguridad, frustración, temor o vergüenza frente a las actividades académicas? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Lo he vivido antes? ¿Cómo lo afronto?
- ¿Cómo me siento frente a: la institución en la que me inserto, la disciplina que estudio, el plan y programa de la licenciatura; las líneas que la conforman, las asignaturas, profesores, compañeros?
- ¿De qué forma me defino como estudiante? La autodefinición que tengo y las acciones que emprendo, ¿coinciden?; ¿cómo deseo ser como estudiante? ¿Qué requiero transformar, evitar o hacer?

En el desarrollo

- ¿Cómo me siento con la escritura, lectura y oralidad dentro de mis actividades académicas?
- ¿Cómo me percibo a mí mismo respecto a la escritura, lectura, oralidad?
- ¿Qué acciones podría emprender para examinar lo que puedo transformar en mis prácticas de lectura, escritura y oralidad?
- ¿Qué deseo lograr con las actividades en el CALA?
- ¿Qué preguntas puedo hacer hacia mi tutor-acompañante y tutor-docente para construir la sesión?
- ¿Cuál sería un posible orden de acciones a emprender de acuerdo con lo que deseo lograr en la lectura escritura u oralidad?
- ¿Cómo me siento con el trabajo? ¿Qué más puedo hacer para fortalecer mi propio proceso como escritor, lector y orador en el ámbito académico de mi disciplina?
- ¿Qué estrategias podría emprender para trabajar mis puntos de oportunidad detectados?

En el cierre

- ¿Cómo me siento al concluir cada una de las sesiones o actividades y tareas sugeridas?
- ¿Me estoy enfocando en un solo trabajo o en mi formación como escritor, lector u orador? ¿Por qué?
- ¿Realmente me estoy implicando en el trabajo autónomo y cooperativo o espero a que me digan qué hacer y cómo?
- ¿Estoy abierto a nuevas posibilidades o me cuesta trabajo romper algunos esquemas y paradigmas? ¿cuáles?
- ¿Estoy haciendo preguntas para conversar sobre mi propio proceso, indago o solo actúo de manera pasiva (me quedo con lo que me dan)?
- ¿Qué me llevo de estas sesiones?

- ¿Qué queda pendiente por construir?

b) Sesiones de tutoría (para los tutores acompañantes y docentes)

En el inicio

- ¿Qué me dicen las acciones del estudiante sobre su actitud? ¿Cómo describo al estudiante?
- ¿Cómo me siento hacia el estudiante? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de mensajes le quiero dar? ¿Qué tipo de mensajes le he dado de manera inconsciente?
- ¿Cómo puedo tranquilizar al estudiante?
- ¿Cómo puedo establecer una relación fructífera?
- ¿Cómo aumentar su confianza? ¿Cómo apoyarlo?

En el desarrollo

- ¿Cómo se siente el estudiante respecto a la lectura, escritura y oralidad en general?
- ¿Cómo se percibe a sí mismo como un lector, escritor y orador en lo académico?
- ¿Cómo puedo ayudar al estudiante a examinar sus prácticas de lectura, escritura y oralidad?
- ¿Qué deseo lograr? ¿Qué desea lograr el estudiante? ¿Hay una brecha entre estos dos objetivos?
- ¿Qué preguntas puedo hacer para ayudarnos a establecer el mejor enfoque para las sesiones de seguimiento?
- ¿En qué hay que prestar atención para lograr los propósitos establecidos? ¿Qué estrategias considero que pueden aportar para lograrlos?
- ¿Cómo se siente el estudiante con las tareas, actividades y estrategias?
- ¿Qué tareas ha realizado el estudiante dentro de sus estudios universitarios? ¿Cómo se siente con respecto a ellos?

- ¿Qué quiere lograr el estudiante en este trabajo? ¿Cuál es la asignación por parte del profesor?
- ¿Qué preguntas puedo hacer para guiar al estudiante?
- ¿Cómo puedo alentar al estudiante para que sugiera estrategias?
- ¿Qué otras estrategias ayudarían al estudiante?
- ¿Debería sugerirlas o guio al estudiante en su exploración y descubrimiento?
- ¿Cómo puedo ayudar al estudiante a ver que las estrategias que usamos son relevantes para futuros trabajos?
- ¿Cómo está reaccionando el estudiante al acompañamiento?

En el cierre

- ¿Cómo soy como tutor? ¿Me enfoco en el trabajo del estudiante o en el estudiante como escritor?
- ¿Estoy abierto a nuevos enfoques, estrategias, tareas, actividades o recursos para el acompañamiento?
- ¿Estoy animando al estudiante a asumir su responsabilidad o le estoy diciendo qué hacer?
- ¿Estoy haciendo preguntas abiertas o le pido al estudiante que esté de acuerdo conmigo?
- ¿Cómo puedo dejar en el estudiante una impresión positiva de sí mismo como escritor, lector y orador en el ámbito académico?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes del acompañamiento? ¿Y los puntos de oportunidad?
- ¿Cómo mejorar mi tutoría?

Consideramos que, conversar sobre temáticas como las anteriores, es el centro de un acompañamiento cercano, intencionado, integral que buscará la mejora continua de los procesos de tutoría para la literacidad académica. Esta propuesta estará en constante evaluación y, por ende, reconstrucción para atender a las necesidades identificadas por los miembros de la comunidad.

Referencias

- Allueva, P. (2013). *Mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. // Congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad. CINAIC 2013, Madrid, 6, 7 y 8 de noviembre. Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid, pp. 773-778.*
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Morata.*
- Arredondo, M.E. y Segura, C.R. (2011). La sociedad del conocimiento y las universidades latinoamericanas. En: L. Suárez, E. Sosa y L. Hernández-Santamarina (coord.) *Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación* (pp.71-105). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ashton-Jones, E. (1988). Asking the right questions: a heuristic for tutors. *Writing Center Journal*, 9(1), pp.29-36. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/43460769#metadata_info_tab_contents
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs: quels fondamentaux, quels dispositifs, quels résultats? En Boeck, B (Coord.) *Le tutorat par les pairs* (pp. 225-240) París: Pédagogies en développement.
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A. y Rodríguez, B. (2014). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En: A. Carrasco y G. López-Bonilla (Coord.) *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 159-195). Fundación SM.

- Barton, D. (2008). "Understanding Textual Practice in a Changing World". En Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.). *The Future of Literacy Studies*. Palgrave MacMillan.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1999). Literacy Practices. En Barton, David; Mary Hamilton; Roz Ivanic (Eds.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: los procesos de tutela entre alumnos*. Paidós.
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder.
- Blanch, S; Duran, D; Dekhinet, R; Topping, K. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y del inglés. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1(53) pp. 89-101.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora, S.A.
- Bohórquez, A. (2016,03,10). La infantilización de la educación superior. [Publicación en un blog]. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-infantilizacion-de-la-educacion-superior?fbclid=IwAR03TatX8z0-Cfrqj-KQxES1GOKNHWfpVnk9CDHP2wyYbgD7LW5DliEXYJ0>
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bragagnolo, L. (2012). Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2) pp. 217-240.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2) pp. 2-17.

- Brockbanck, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Morata.
- Brontë, C. (2016). *Jane Eyre*. Bruguera.
- Bruffee, K. (1984). *Peer tutoring and the 'Conversation of Mankind'*. Illinois: National Council of Teachers of English. Recuperado de: <https://canvas.coloradocollege.edu>
- Budge, S. (2006). Peer Mentoring in Postsecondary Education: Implications for Research and Practice. *Journal of College Reading and Learning*, 37(1) pp. 71-85.
- Cabrera-Murcia, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje active de los estudiantes tutorados? La percepción del ayudante universitario. *Estudios Pedagógicos XLIII* (3) pp. 47-62.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere* 11(37) pp.247-255.
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Leguaje y Cultura*. 24 (1), pp.137-152.
- Calle-Arango, L; Pico, A. y Murillo, J. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de pesquisa*. 47 (165), pp. 872-895.
- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Universidad de la Sabana*. Educ, 14(2) pp. 309-325.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26) pp. 321-327.

- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Casado, R. (2006). Alfabetización digital: ¿qué es y cómo debemos entenderla? En: R. Casado (Coord.) *Claves de la alfabetización digital* (pp.51-56). Fundación telefónica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castelló, M; Mateos, M; Castells, N; Iñesta, A; Cuevas, I; Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1) pp. 246-255.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Castro-Pérez, M. y Morales Ramírez, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), pp. 1-32.
- Chartier, A.M. (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e pesquisa*, 26 (2) pp. 157- 168.
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Ensayos investigaciones, lectura y vida*. 13(2) pp. 6-19.
- Chavira, L. (2012). *El trabajo por proyectos y la conferencia infantil como estrategia para desarrollar la alfabetización inicial en la escuela primaria*. Trabajo recepcional de Especialidad “la intervención didáctica para la competencia comunicativa en la escuela primaria”. Ciudad de México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

- Chavira, L. (2013). *El trabajo por proyectos: una estrategia para desarrollar las competencias para la convivencia entre los alumnos de la escuela primaria Zimbabwe*. Tesis de Licenciatura. Facultad de filosofía y letras. Colegio de Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chavira, L. (2014). *El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Psicología Cognitiva y Educación.
- Chevallier, S. y Chauviré, C. (2003). *Diccionario Bourdieu*. Nueva Visión.
- Clandinin, J. (2013). Living, telling and retelling: Process of narrative inquiry. En Clandinin, J. (Coord.) *Engaging in narrative Inquiry* (pp. 21-31). Routledge.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. HB Printing.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Consejo Puebla de Lectura. (2018). [11 de febrero de 2018]. Disponible en: http://www.inaoep.mx/~cplorg/quienes_somos.html
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 1 (270) pp. 56-59.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action. From Bystanding to Standing by*. Sage Publications.

- Cowie, H. y Fernández, F. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2) pp. 291-310.
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV(185), pp.13-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118502.pdf>
- Cummins, J. (2010). "Empowerment through biliteracy", en Villamil, Josefina and Alma Flor Ada. *The power 15 of two languages. Literacy and Biliteracy for Spanish-Speaking Students*. (Gregorio Hernández-Zamora, trad.). Ciudad de México: DIALOGA, Profesionales en Educación, S.C. (Obra original publicada en 1997).
- Cyrenne, D; Garceau, O; Harvey, M. (2008). *Developpement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques*. Université Laval.
- Day, C. (2005). Los docentes como investigadores. En: C. Day (Coord). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (pp. 39-68). Narcea.
- De Garay, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Grao.
- De la Garza, Y. (2017). *Las concepciones de estudiantes universitarios sobre la escritura académica*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía. Investigación, análisis e intervención social online*. UOC.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación, figuras del individuo-proyecto*. CLACSO Coediciones.
- Denzin, N.k. y Lincoln, Y.S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Comps.) *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp.1-35). SAGE.
- De Souza, C.A; Spanhol, F; Oliveira, J. y Pereira, M. (2004). Tutoria como espaço de interação em educação a distancia. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (13) pp. 78-89.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Díaz, A. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Universidad de Antioquía.
- Díaz de Rada, A. (2012). Observar es algo más que mirar por los ojos. En: A. Díaz de Rada (Coord.) *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía* (pp. 13- 79). UNED.
- Dussel, I. (2010). *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital*. Sangari.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.

- Eliot, T.S. (1989). *Cuatro cuartetos*. Fondo de Cultura Económica.
- Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3) pp. 55-73.
- Fernández Calvo, R. (2006). IU: la alfabetización digital y los derechos de ciudadanía. En: R. Casado (Coord.) *Claves de la alfabetización digital* (pp. 179-184). Fundación telefónica.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet para la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Narcea.
- Galeano, E. (2006). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- García, G. (2007). *Cien años de soledad. Edición conmemorativa*. Alfaguara.
- García, F; Alfaro, A; Hernández, A y Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), pp. 232-236. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Gatti, A. y Grinsztajn, F. (2014). Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la universidad. *XIV Coloquio Internacional sobre gestión universitaria*. La gestión del conocimiento y los nuevos modelos de Universidades. (pp. 2-18).
- Gee, J., Hull, G. y Lankshear, C. (2010). *The New Work Order*. (Gregorio Hernández-Zamora, trad.). DIALOGA, Profesionales en Educación, S.C. (Obra original publicada en 1996).

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gómez Diago, G. (2006). Internet: herramienta para la aplicación práctica de la filosofía constructivista. En: R. Casado (Coord.) *Claves de la alfabetización digital* (pp. 269-274). Fundación telefónica.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Gutiérrez, M.E. y Anzola, M.T. (2015). Prácticas de lectura académica en el medio textual digital. *Educere*, 19(63) pp. 483-495.
- Guzmán-Simón, F.; García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2) pp. 317-335.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Harari, Y. N. (2022). *Imparables: diario de cómo conquistamos la Tierra*. Montena.
- Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria: una guía introductoria*. Morata.
- Harris, M. (2010). The writing center and tutoring in WAC Programs. In S. McLeod y M. Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 109-122). Sage Publications. Recuperado de: https://wac.colostate.edu/docs/books/mcleod_soven/chapter10.pdf
- Harris, T. y Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: the vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Heath, S. y Mangiola, L. (2010). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. (Gregorio Hernández-

- Zamora, trad.). Ciudad de México: DIALOGA, Profesionales en Educación, S.C. (Obra original publicada en 1991).
- Hernández, G. (1997). ¿Qué leen y escriben los adolescentes en la escuela secundaria?, en Waldegg, G. y D. Block (coords.) *Estudios en didáctica* (pp. 76-90). COMIE/Editorial Iberoamérica.
- Hernández, G. (2010). ¿Qué significa enseñar y aprender el Español? En: G. Hernández-Zamora (Comp. y Trad.). *Sobre la lectura y la escritura en la educación básica. Antología breve para maestros* (pp. 28-31). DIALOGA, Profesionales en Educación, S.C.
- Hernández, G. (2014). Cultura escrita en espacios no escolares. En: A. Carrasco y G. López-Bonilla (Coord.) *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 241-286). Fundación SM
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista brasileira de lingüística aplicada*, 18(4) pp. 771-798. DOI: 10.1590/1984-6398201812989.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 24(2) pp. 363-386. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a10
- Hernández, G. (en prensa). Escribir en la universidad: dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico. En: G. Hutchinson Jr. y A. Torres Perdigón (Coords.), *Conversations between Writing Centers in Latin America & the*

United States/ Conversaciones entre centros de escritura en Latinoamérica y en los Estados Unidos de América. Florida International University.

Hernández, N. (2022). *Tendencias sobre la escritura, la lectura y la oralidad en educación superior en México (2010-2020)*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.

International Literacy Association. (2018). [11 de febrero de 2018]. Disponible en: <https://www.literacyworldwide.org/about-us/why-literacy>.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aique.

Johnson, D; Johnson, R; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kaiser, R. (1994). Entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa: caracteres, aplicación y evaluación. *Educación*, 49(50) pp. 80-89.

Kalman, J. (1999). La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la plaza de Santo Domingo, en *Encuentro de investigación educativa 95-98*. Eduardo Remedi (coord.) (pp. 55-81). Departamento de Investigaciones Educativas-Plaza y Valdés Editores.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI Editores.

Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46) pp. 107-134.

- Kalman, J. y Street, B. (2009). Introducción. En. J. Kalman y B. Street (Coords.). *Lectura, Escritura y Matemáticas como practicas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.
- Kent Country Council (2016). Disponible en: www.salusgroup.org.uk [Consultado el 11 de noviembre de 2018].
- Kinkead, J. (1996). The National Writing Centers Association as Mooring: A Personal History of the First Decade. *Writing Center Journal*, 16(2) pp. 131-143. Recuperado de: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1348&context=wcj>
- Kram, K; Lynn, I. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *The Academy of Management Journal*, 28(1) pp. 110-132.
- Krüger, K. (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento'. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, XI(683). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm#4>
- Labrador, M.J. (2002) El enfoque comunicativo en la enseñanza del Español para fines específicos. XXXVII Congreso Cultura, economía y desarrollo en Lorca en el alba del Siglo XXI. Murcia: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_37/congreso_37_15.pdf
- Lamo, E. (2001). La sociología del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 96, (pp. 21-50). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/997/99717909003.pdf>

- Langford, G. (1994). La enseñanza y la idea de práctica social. En: Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 25-85). Díada Editora.
- Lankshear, J. y Knobel, M. (1997). *Literacies, texts and difference in the electronic age*. En C. Lankshear (ed.) *Changing literacies*. Open University Press, pp. 133-163. Ciudad de México: Siglo XXI, pp.130-155.
- Lankshear, C. y McLaren, P. (1993). *Critical Literacy. Politics, Praxis, and the Posmodern*. University of New York Press, Albany.
- Leidenfrost, B; Strassnig, B; Schutz, M; Carbon, C; Schabmann, A. (2014). The Impact of Peer Mentoring on Mentee Academic Performance: Is An Mentoring Style Better than No Mentoring at All? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1) pp.102-111.
- López-Bonilla, G. y Pérez-Fragoso, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En: A. Carrasco y G. López-Bonilla (Coord.) *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre* (pp. 23-49). Fundación SM.
- Lunsford, A. y Ede, L. (2011). Reflections on Contemporary Currents in Writing Center-Work. *The Writing Center Journal*, 31(1), pp.11-24. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/43442355#metadata_info_tab_contents
- Manzano, N; Martín, A; Sánchez, M; Rísquez, A y Suárez, M. (2012). El rol del menor en un proceso de mentoría universitaria. *Universidad Nacional de Educación Educación XX1*, 15(2) pp. 93-118.

- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, pp.17-34.
Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Martins, I. M. (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre la escritura académica*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- Maykut, P. y Morehouse, R. (2005). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Ediciones Experiencia.
- Mayo, R. (2006). Las TIC y el desarrollo de competencias para la empleabilidad en los alumnos de formación profesional. En: R. Casado (Coord.) *Claves de la alfabetización digital* (pp. 241-246). Fundación telefónica.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós.
- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), pp. 125-148.
- Molina-Natera, V. y López-Gil, K.S., (2018). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*. 78, pp.2-23.
- Naisbitt, J. (1999). *High tech, high touch. Technology and our accelerated search for meaning*. London: Nicholas Brealey Publishing.

- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, pp. 5-16. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- North, S. (1984). The idea of a Writing Center. *College English*, 46(5), pp.433-446. Recuperado de: https://www.evergreen.edu/sites/default/files/writingcenter/docs/cv/North_TheIdeaofaWritingCenter.pdf
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de cuestión*. *Educ. Pesqui.* 44, pp1-17.
- Pamberton, M. (1995). Rethinking the WAC/Writing Center Connection. *The Writing Center Journal*, 15 (2), pp.116-133. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/43441974#metadata_info_tab_contents
- Paz, O. (1975). (1975). *Itinerario poético. Seis confesiones inéditas*. Atlanta.
- Pérez-Gómez, M.A. (2013a). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez-Gómez, M.A. (2013b). Prácticas educativas en la era digital [video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=AkOludDPJSg&fbclid=IwAR0MZ4M0B8LN7mWF4a_Vs3tLWIBljTF07plgSZ-dFkLZv1uWNMJG2eeJMU4.
- Pink, S; Horst, H; Postill, J; Hjorth, L; Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y Práctica*. Morata.
- Porras, N; Smith, L; Nieves, M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colomb. Appl. Linguistic*, 20(2) pp. 165-179.

- Posada, D.M. y Taboada, M.A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamiento para los futuros estudios. *Unipluri/universidad*, 12(2) pp.22-33.
- Ramos, J.M; Chavira, L; Hernández, N; Serrano, J.A. (2021). Documentos personales. Construcción de sí y el arribo a la literacidad académica. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica*, 6(17), pp. 65-83. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9859/7963>
- Ramírez, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, I., Reyes, E.A., Sánchez, S. (2011). Estudio diagnóstico sobre estrategias de gestión del conocimiento y uso de TIC en estudiantes de licenciatura de la UPN. En: L. Suárez, E. Sosa y L. Hernández-Santamarina (coord.) *Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación* (pp.71-105). Universidad Pedagógica Nacional.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española (edición 2018)*. Consultado en <http://www.rae.es/>
- Reyes-Angona, S; Fernández-Cárdenas, J.M. y Martínez-Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(57) pp. 1-29.
- Reyes-Angona, S y Fernández-Cárdenas, J.M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2) pp. 1-15.

- Ribeiro, C. y Chakur, L. (2000). Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos. *R. Bras. Est. Pedag.*, 81(198) pp. 189-208.
- Rivas, J.I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J.I. y Herrera, D. (coords.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. En Ligne. Vol. V. Disponible à <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Rodríguez-Ilera, J.L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Revista Bordón Universidad de Barcelona*. (56) pp. 125-146.
- Romero, L.A. (2013). El uso del blog como apoyo para la alfabetización académica en el comentario de Nacor de El Gallardo Español de Miguel de Cervantes. Simposium internacional: “aportaciones de las universidades a la docencia, la investigación, la tecnología y el desarrollo”. Instituto Politécnico Nacional, ESIQIE. [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018]. Disponible en: <<http://ru.ffyl.unam.mx//handle/10391/3902>>.
- Rubio, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo? En Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ruíz, K. (2015). Escribir en lengua extranjera: relato de una experiencia pedagógica mediada por las TIC. *Revista Electrónica en Educación Superior* (9) pp. 1-9.
- Salinas, P. (1961). *La responsabilidad del escritor*. Seix Barral.

- Sánchez, M.L. (2014). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1) pp. 45-57.
- Scarbath, H. (1984). ¿Qué es la comprensión pedagógica?: la comprensión como elemento de la competencia para la acción en pedagogía. *Educación: Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*. 30(1) pp.108-126.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida.*: Amorroutu.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011, Primaria, primer grado*. SEP. Recuperado de: http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d1/p2/1%20PRIM_1ro2011.pdf
- Serrano, J.A. (2014). Interaccionismo simbólico. En A. Salmerón, et al (Coords.) *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. UNAM.
- Serrano, J.A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En: E. Clementino de Souza (Org.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. (pp.261-284). Bahía: Edufba.
- Serrano, J.A. (2016). Interaccionismo simbólico en: *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. En Línea <<<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=l&id=81>>> Consultado el 21 de agosto de 2018.

- Serrano, J.A. (2021). *Comunicación personal*, 26 agosto de 2021, sesión en línea: seguimiento escritura de documentos recepcionales.
- Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Serrano, J.A; Ramos, J.M; Ballesteros, A. y Trujillo, B.F. (2015). Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter (intra)disciplinario: experiencia y narratividad. *Revista inter-legere 1(16)*, pp.140-160. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8973>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Street, B. (2013). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Routledge.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*: Kresearch.
- Tobon, S. (2017b). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Toffler, A. (1991). *Power-shift: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. Bantam Books.
- Topping, K. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32(3) pp. 321-345.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Education psychology*, 25(6) pp. 631-645.

- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-Assisted Learning*. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., Torrego, A. (2015). 'Multialfabetización' sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la 'cultura del hacer' como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 19(2), pp.41-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181004>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2018). [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018]. Disponible en: <<https://www.uatx.mx/prensa/boletines.php?boletin=1772>>
- Universidad de Cauca. (2018). [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018]. Disponible en: <http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/node/8>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2017). *Diplomado acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior*. Proyecto aprobado 8 febrero 2017 por el Consejo Técnico.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2014-2018*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Manen, M. (2003). Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida. En: M. Van Manen. *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* (pp.55- 70). Idea Books.
- Von Wright, G.H. (1979). Dos tradiciones. En Von Wright, G.H. (1979). *Explicación y comprensión* (pp.17-56). Alianza.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

- Wilson, A. (2008). Learning from past and present uses of the term 'Literacy.' En G. Hruby (Ed.), *American Reading Forum Annual Yearbook* (Vol. 28). Recuperado de: http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/08_yearbook/html/arf_08_wilson.htm
- Woods, P. (1996). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós.
- Yuss, R. (1998). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Grao.
- 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 (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.437-456). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zuleta-Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*. 9(28), pp.115-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

Referencias para el CALA (Propuesta de Contribución Social)

- Ashton-Jones, E. (1988). Asking the right questions: a heuristic for tutors. *Writing Center Journal*, 9(1), pp.29-36. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/43460769#metadata_info_tab_contents
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *La literacidad entendida como práctica social*. En V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Batjin, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.

- Cassany, D. (s.a) *Reparar la escritura*, 108. Editorial Graó. Marco teórico para la corrección.
- Cassany, D. (2006) *Taller de texto. Leer, escribir y comentar en el aula*. España: Paidós.
- Gavari, E.I. Y Tenca, P. (2017). La evolución de los Centros de Escritura Académica. *Revista de Educación*, 378 (octubre-diciembre), 9-29.
- Gee, J.P. (1986). *Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words*. En V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- González, R.O. (Coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. Asociación Nacional de Universidad en Instituciones de Educación Superior. Consejo Regional del Área Metropolitana. <http://asambleaanuies.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 771-798.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lengua y Cultura*, 24(2).
- Hernández, G. (en prensa). Escribir en la universidad: dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico. En: G. Hutchinson Jr. y A. Torres Perdigón (Coords.), *Conversations between Writing Centers in Latin America & the United States/ Conversaciones entre centros de escritura en Latinoamérica y en los Estados Unidos de América*. Florida International University.
- Roldán y Torres (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELE. En M. Altamirano (Ed.). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (31-54). Colombia: Editorial Universidad Santiago de Calí.
- Street, B. (1993). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En: V. Zabala, M. Niños-Murcia y P. Ames (Ed.) (2004), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Universidad Autónoma de México. (s.f). *Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. Explorador de datos*. <https://www.siies.unam.mx/inicio.php>

Zabala, V., Niños-Murcia, M. y Ames, P. (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo A. Material bibliográfico y recursos didácticos de apoyo para el Centro de Acompañamiento para la Literacidad Académica

Escritura

Bustamante, V. y García S. (2021). APA 7. Consultas frecuentes. Centro de Escritura. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/CESCRITURA/Repaso_APA_2020.pdf

Cassany, D. (1993). *Repara la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama

Centro de Escritura Javeriano. (2014). *Ensayo* [video]. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/el-ensayovideo>

Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Conectores textuales*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/conectores-textuales#gsc.tab=0>

Centro de Escritura Javeriano. (2017). *10 aspectos básicos de las normas APA*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/10-aspectos-basicos-de-las-normas-apa>

Centro de Escritura Javeriano. (2017). ¡Evitar el plagio es muy sencillo! [video] Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/evitar-el-plagio-es-muy-sencillo>

Centro de Escritura Javeriano. (2021). *Escritura del estado del arte*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/escritura-del-estado-del-arte#gsc.tab=0>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2019) *Propuesta de manual sobre prácticas académicas deshonestas*. Universidad

de las Américas Puebla. Recuperado de:
<https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/plagio/manual-sobre-practicas-academicas-deshonestas.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Preposiciones y Nexos*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/preposicionesyNexos-Contenido.pdf>

Centro de Escritura (s.a). *Reglas de puntuación*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:
[https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-puntuacion.docx .pdf](https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-puntuacion.docx.pdf)

Centro de Escritura (s.a). *Ensayo*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:
https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-ensayo.docx_0.pdf

Centro de Escritura (s.a). *Reseña crítica*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:
https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-resena.docx_1.pdf

Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Báñales, M. Catelló y N.A. Vega (Eds.) *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, 340-362.

Lectura

Adler H.J. y Van Doren, Ch. (2000). *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Madrid: DEBATE. Recuperado de:
<https://etnicografica.files.wordpress.com/2016/08/comoleerunlibro.pdf>

Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. I Jornada sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Buenos Aires: Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/178.pdf>

Centro de Escritura Javeriano. (2015). *Estrategias de comprensión*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:
<https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/estrategias-de-comprension>

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama

Oralidad

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Recomendaciones para grabar tu presentación oral*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/recomendaciones_grabacion.pdf

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Guía para el diseño de ayudas visuales*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: https://www2.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/recurso_diseno_presentaciones.pdf

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Réplica o Defensa del Trabajo Escrito*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/replica-Contenido.pdf>

Centro de Escritura (s.a). *Pechakucha*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://centroescritura.tec.mx/sites/g/files/vgjovo1196/files/guias-pechakucha.docx_0.pdf

Zambrano, M. [Miguel Zambrano Comunica]. (19 de febrero de 2019). *¿Cómo evitar las muletillas al hablar en pública?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jXm1fjIIW24>

Géneros discursivos

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Narración*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/narracion-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *La argumentación*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/argumentacion-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *La exposición*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/exposicion-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *Bítacora de investigación*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/bitacora-Contenido.pdf>

Centro para el Aprendizaje de la escritura académica y pensamiento crítico (2015) *El ensayo escolar*. Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/files/ensayoEscolar-Contenido.pdf>

Retroalimentación

Programa de Escritura disciplinar. *¿De qué forma puedo retroalimentar una tarea de escritura?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/De-qu-manera-puedo-retroalimentar-una-tarea-de-escritura.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo puedo retroalimentar la escritura en cursos grandes?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-retroalimentar-la-escritura-en-cursos-grandes.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo retroalimentar actividades de escritura a través de screencasting?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-retroalimentar-actividades-de-escritura-a-travs-de-screencasting.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo entregar buena retroalimentación sobre la escritura de los estudiantes?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-entregar-buena-retroalimentacin-sobre-la-escritura-de-los-estudiantes-.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo apoyar a los estudiantes en la búsqueda de información académica para sus trabajos escritos?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-apoyar-la-bsqueda-de-informacin-acadmica.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo construir una rúbrica para guiar y evaluar una tarea de escritura?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-construir-una-rbrica-para-guiar-y-evaluar-la-escritura.pdf>

Programa de Escritura disciplinar. *¿Cómo generar instrucciones para una tarea de escritura?* Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-generar-instrucciones-para-una-tarea-de-escritura.pdf>

Herramientas digitales

De la Mora, A. [Metodología de la investigación-Tesis.]. (14 de agosto de 2019). *¿Cómo utilizar Mendeley para tu tesis?* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ge-XO2wGm7g>

Detector de plagio. *Smallseotools*. <https://smallseotools.com/es/plagiarism-checker/>

Detector de plagio. *Plagiarism Detectort* <https://plagiarismdetector.net/es>

Quiz de conectores textuales. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/quiz-de-conectores-textuales#gsc.tab=0>

Quiz de referencias bibliográficas con normas APA 7ed. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/quiz-de-referencias-con-normas-apa#gsc.tab=0>

Resumen APA7. <https://view.genial.ly/5f1601d7daacff0dadd3d573/presentation-apa-7>

Páginas web de consulta

Blog Estilo Llano. <https://estilollano.com/>

Fundación del Español Urgente. <https://www.fundeu.es/>

Espacio N. Universidad del Norte. Colombia <http://xn--espacio-b0a.cc/altavoz.html>

Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey. <https://centroescritura.tec.mx/es/contacto>

Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad. *Guías de buenas prácticas en lectoescritura*. Universidad EAFIT. Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/centros/celee/practicas-en-lectoescritura/Paginas/guías-de-buenas-practicas-en-lectoescritura.aspx>