Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos

Antología de trabajos

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos

Antología de trabajos

Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón, Verónica Macías Andere y Mara Edna Serrano Acuña (Coords.)

Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD)
Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI)
Libros digitales de acceso libre
Fundación Sm México
Consejo Puebla de Lectura, A.C.

Puebla, México
Enero, 2021

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos

Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón,Verónica Macías Andere y Mara Edna Serrano Acuña

(Coords.)

MÉXICO FUNDACIÓN SM, A.C.
INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO IDEA
Directora
Cecilia Espinosa Bonilla

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.
Presidente
Daniel Ramos García

Autores por orden alfabético

Luz Eugenia Aguilar
Luisa Josefina Alarcón Neve
María Edith Araoz Robles
Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Armando Ávila-Carreto
Armando Balcázar Orozco
Carlos Barriga Zegarra
Germán Abraham Becerra Romero
Lilia Lizbeth Camberos Gutiérrez
Karla Michelle Canett Castro
Ivonne Valencia Chaves
Claret Aurelia Cuba Raime
Omar Davison
María Constanza Errázuriz
Jesús Ferral Sánchez
Laura Emilia Fierro López
Gilberto Fregoso
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez
Martha Lucía Garzón Osorio
Eva Margarita Godínez López
Klency González Hernández
Sandra Guerrero Martínez
Héctor Octavio Guido Torres
Luz Stella Henao García
Adriana María Hernández Sandoval
Denise Hernández y Hernández
César Junca Rodríguez
Karla Lombardi González
María Paulet López Flores
Rocío López González
Alexandra Martínez Alzate
Lilia Martínez Lobatos
Marleys Patricia Meléndez Moré
María Teresa Orozco López
Sara Berenice Orozco López
Elba Edith Ramírez Bañuelos
Jorge Ramírez Condado
Belem Reséndiz Núñez
Itzel Rodríguez Villalobos
Lilian Salado Rodríguez
Tatiana Salazar Marín
Juan Carlos Silas Casillas
Lucrecia Agustina Sotelo
Ana Bertha de la Vara Estrada

SERIE LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)
Coordinadora
Alma Carrasco Altamirano

Editora
Verónica Macías Andere
Diseño Editorial e Imagen
José Mariano Amador Cabrera
Coordinación de diagramación
Mara Edna Serrano Acuña
Jesús Eladio Barrientos Mora
Formación
Kathya Itzel Barba Torres

Comité Académico LEI

• Úrsula Zurita Rivera
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.
• Virginia Zavala
Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú
• Alicia Tecuanhuey Sandoval
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
• Inés Miret
Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas. España
• María Beatriz Medina
Banco del Libro. Venezuela
• Guadalupe López-Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California. México
• Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra. España
• Claudia Albarrán Ampudia
Instituto Tecnológico Autónomo de México. México

Dictaminadores académicos de la obra
Daniel Ramos García
María Fernanda Varela Moroni

Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes, quienes han financiado su edición. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos. Primera Edicion, México 2021
D.R.© SM de Ediciones, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D.F. Tel. +52 (55) 1087-8400. www.fundacion-sm.org.mx. ISBN de la obra: **978-607-24-4088-3**

Esta obra forma parte de la Serie Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

Dirección de Fundación SM México: Cecilia Espinosa Bonilla. Edición: Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón y Verónica Macías Andere; Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: Mara Edna Serrano Acuña.

La marca IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) ha sido licenciada en favor de SM de Ediciones, S.A. de C.V. ya que es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V.

Prólogo

El encuentro académico que cada dos años celebra la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD) se hubiera realizado de forma presencial en mayo de 2020 en las instalaciones de la Universidad de las Américas Puebla, una de las instituciones de educación superior que participa de esta red. La pandemia de COVID-19 llevó a cancelar este y muchos otros eventos.

Entre sus objetivos resalta el de promover y agilizar el hhhintercambio y la apropiación de conocimiento, que permita la renovación y la excelencia académica en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos del país y la región. Los encuentros académicos alimentan este objetivo, y la producción de Memorias de congresos anteriores ha dejado por escrito un registro de insumos[1] para el intercambio de una creciente comunidad de académicos y profesionales de la cultura escrita en educación superior y posgrados.

De los textos completos entregados por los ponentes que participarían en el Congreso Literacidades Académicas y Escolares en América Latina, se hizo una selección de trabajos que pasaron, además del doble dictamen ciego, por un proceso editorial riguroso para poder ofrecer esta Antología de trabajos.

Leernos y conversar son recursos fundamentales para el trabajo académico y docente. Les invitamos a conocer estos trabajos.

Martín Sánchez Camargo y Cristina Castro Azuara

1Descargables en: https://www.consejopubladelectura.org/publicaciones

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos. Antología de trabajos

Eje I. Trayectorias y enculturación 14

1.Cartografías de prácticas de aprendizaje 16
Lucrecia Agustina Sotelo

Eje II. Literacidad e inclusión educativa y social 28

2.Un tapiz de múltiples hilos de colores. Ejercicios de literacidad académica del *semillero Diálogos de Pulgarcita, reflexiones educativas en tiempos de reinvención* 30
Ivonne Valencia Chaves
Alexandra Martínez Alzate
César Junca Rodríguez

3.El papel del facilitador/mediador en el desarrollo de la literacidad académica: El trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados (indígenas) 42
Juan Carlos Silas Casillas
Karla Lombardi González

4.Retos y oportunidades en la formación Posgradual de maestros indígenas para la enseñanza del lenguaje. Caso La Guajira 56
Martha Lucía Garzón Osorio
Tatiana Salazar Marín
Martha Cecilia Arbeláez Gómez
Luz Stella Henao García

Eje III. Alfabetización informacional/digital 68

5.¿Alfabetización o literacidad digital? Breve recorrido histórico conceptual 70
Denise Hernández y Hernández
Lilian Salado Rodríguez
Rocío López González

Eje IV. Literacidad y alfabetización académica 82

6.Percepción de estudiantes universitarios sobre sus habilidades de comprensión lectora 84
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez
Ana Bertha de la Vara Estrada
María Edith Araoz Robles

7.Hábitos de lectura de los alumnos de ciencias sociales y administrativas de la UATx 96
Armando Ávila-Carreto

8.Sustantivos abstractos y nominalizaciones en la escritura escolar de estudiantes de bachillerato 108
Eva Margarita Godínez López
Luisa Josefina Alarcón Neve

9.Índice de riqueza léxico-semántica en textos narrativos de estudiantes universitarios alteños 122
Gilberto Fregoso Peralta
Luz Eugenia Aguilar González

10.Representaciones sociales de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana- I con respecto de la alfabetización disciplinar 136
Adriana María Hernández Sandoval

Eje V. Literacidad en lenguas adicionales a la materna 150

11. Reflexividad sociolingüística como punto de inflexión en la enseñanza de la gramática española en contextos plurilingües. 152
Germán Abraham Becerra Romero

12. Las narrativas como artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios. 164
Karla Lombardi González
Juan Carlos Silas Casillas

Eje VI. Estudios sobre discursos culturales y didáctica de la literatura 178

13.Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y contribución identitaria 180
Marleys Patricia Meléndez Moré

7

SECCIÓN

Eje VII. Plagio académico y mecanismos para su prevención 194

14.Espacios universitarios de la motivación y pretextos frente al plagio intelectual 196

Héctor Octavio Guido Torres
Claret Aurelia Cuba Raime
Carlos Barriga Zegarra

SECCIÓN

Sección Investigación en educación básica 208

15.Tipos de ayuda en las prácticas docentes de lectura de profesoras de escuelas públicas chilenas 210

María Constanza Errázuriz
Omar Davison

16.Promoción de la lectura física y digital en una escuela primaria 224

María Paulet López Flores
Denise Hernández y Hernández

17.Intervención en comprensión lectora en escolares cubanos de sexto grado, usando libros interesantes 236

Klency González Hernández

18.Lectura literaria como base de la formación lectora en educación básica. Estudio comparativo 248

María Teresa Orozco López
Elba Edith Ramírez Bañuelos
Lilia Lizbeth Camberos Gutiérrez
Sara Berenice Orozco López

SECCIÓN

Sección Pistas para la enseñanza 258

19. Literacidad crítica con enfoque de género: docentes en formación de las áreas de lengua y literatura 260

Karla Michelle Canett Castro
Lilia Martínez Lobatos
Laura Emilia Fierro López

20. Proyecto de investigación: nuevas literacidades entre los jóvenes populares del bachillerato 272

Jesús Ferral Sánchez

21. Construcción identitaria del estudiante universitario: lectura y escritura para el aprendizaje autónomo. Experiencia docente 286

Sandra Guerrero Martínez

22. El desarrollo y fortalecimiento de los procesos de escritura a través de la monografía 300

Belem Reséndiz Núñez
Armando Balcázar Orozco
Jorge Ramírez Condado

23. Desarrollo de estrategias de lectura a través del trabajo colaborativo entre estudiantes de bachillerato y primaria 312

Itzel Rodríguez Villalobos

Presentación

Actores y espacios educativos son los dos grandes ejes que articulan los trabajos de esta antología, que se organiza a partir de siete ejes de contenido para presentar trabajos de investigación de literacidad académica y científica en educación superior, una sección de investigación sobre lectura en educación básica y una sección que presenta pistas para la enseñanza en educación superior.

Quienes firman los textos de esta antología ofrecen miradas múltiples para los retos complejos de entender y atender las tareas de escritura y lectura escolar, académica y disciplinar. Actores que atienden se especializan o estudian distintos niveles educativos, dan cuenta en sus aportes de investigaciones, propuestas, reflexiones sobre retos, prácticas, ejercicios, actores, contenidos escolares y géneros discursivos que forman parte del mundo educativo en la educación básica, media superior, superior y el posgrado.

Los estudios lingüísticos y discursivos se abordan desde distintas perspectivas. El texto literario o el informativo es elegido para presentar diferentes experiencias de intervención, para favorecer prácticas de lectura y escritura en entornos escolares y no escolares.

Realizaciones, percepciones, motivaciones y hábitos expresan distintos propósitos de estudio para dar cuenta de las participaciones estudiantiles en sus trayectorias escolares. Algunos de los trabajos reconocen de manera explícita la diversidad estudiantil y ofrecen elementos para conocer los retos de los estudiantes indígenas y de los contextos plurilingües de la enseñanza contemporánea.

Los soportes físicos y digitales son solo una expresión de la diversidad que nos plantean las plataformas y los sistemas de comunicación en línea y que nos colocan frente a los retos de transitar hacia la especialización digital y el muy particular de la atención al plagio académico.

Las múltiples voces y la variedad de temas presentes en esta antología ofrecen una posibilidad de encuentros y conversaciones entre autores y entre académicos y docentes, para seguir alimentando el estudio de la lectura y la escritura en la escuela y la universidad.

Alma Carrasco Altamirano, Rocío Brambila Limón, Verónica Macías Andere y Mara Serrano Acuña

1

Eje

Trayectorias y enculturación

Las prácticas que se gestan en las institciones de educación media superior y superior construyen culturas académicas y disciplinares. Mediante la participación en esas prácticas, los estudiantes adquieren los conocimientos, las identidades y, en general, las formas de hacer y de pensar que paulatinamente les identifican como miembros de comunidades académicas, profesionales y disciplinares particulares. Las trayectorias y experiencias de lectura y escritura de los estudiantes, y las exigencias institucionales de comunicación son los dos aspectos centrales de este eje en el marco de la formación disciplinar vista como actividad social que demanda producir y leer géneros especializados.

1. Cartografías de prácticas de aprendizaje

Lucrecia A. Sotelo

Palabras clave

Literacidad, educación a distancia, aprendizaje de la lengua.

Resumen

Este texto se construye con la finalidad de presentar los primeros avances del proyecto de investigación: "Cartografías de las prácticas de aprendizaje del lenguaje académico en entornos mediados por las tecnologías". Este es llevado a cabo por el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla, radicado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), en las Unidades Académicas Caleta Olivia y San Julián.

Esta investigación define un problema que articula una práctica específica: la escritura académica como un ámbito de aprendizaje mediado por tecnologías. Por tanto, este se inscribe dentro de tres áreas de estudio: la literacidad, la construcción de conocimiento en la universidad y la educación mediada. En este sentido, busca describir las prácticas que los estudiantes llevan a cabo al producir textos académicos. De tal forma, indaga el modo de producción de conocimiento en escenarios en los cuales se lleva a cabo. Situación que reviste de vital importancia, dado que este escenario se haya mediatizado tecnológicamente. Por lo tanto, esta investigación plantea una afirmación central: las prácticas de escritura están mediatizadas por las tecnologías porque las prácticas de construcción de conocimiento también lo están.

Los objetivos de la comunicación

Lo que se pretende aquí es presentar un área de estudio que interroga -en sentido amplio- los procesos de construcción de conocimiento dados por los estudiantes en la educación superior. Y, en sentido particular, se busca la problematización de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes que asisten a la universidad mediados por tecnología. En este sentido, lo que aquí se considera es que, para construir conocimiento, debe desarrollarse un proceso de creación en el cual interviene una práctica productora de sentido específica: la lengua.

Los estudiantes que terminan el secundario e ingresan a la universidad se enfrentan a un conjunto de desafíos propios de esta casa de estudios. Las instancias administrativas que pautan el ritmo de vida académica y los mecanismos de aprendizaje que articulan el ser y estar en la universidad colocan al ingresante en un escenario sustancialmente diferente al que habitaban en el nivel medio.

El grupo de estudiantes no es homogéneo, llegan a primer año aquellos que recién terminan el secundario y se hayan radicados en la localidad donde se encuentra la universidad, como aquellos que viajan hasta mil kilómetros para estudiar. Y están aquellos que comienzan sus estudios tras varios años de haber dejado la escuela secundaria. Esta distancia que, si bien no se da necesariamente en el espacio físico, se encuentra marcada en el tiempo; es una distancia en la práctica de aprendizaje que gravita de manera significativa en una *nueva etapa* académica.

Este escenario se complejiza si se tiene en cuenta la educación bimodal. Si bien se parte del reconocimiento de la *mediatización de la cultura* (Mata, 1999; Barbero, 1990; Thompson, 1997) y con ello de la innegable convivencia de la tecnología dentro de cada una de las prácticas que se llevan a cabo en la vida cotidiana, ello no implica que, por el solo hecho de tener un ordenador, un teléfono móvil o una tablet, el estudiante *aprende* o *construye conocimiento* a partir de ellas.

Al respecto, Nicholas C. Burbules y Thomas A. Callister (2006) plantean que tener o acceder a las tecnologías *debe ser considerado como un objetivo social mucho más complejo, que abarca varios niveles*. Niveles que, por un lado, interrogan cuestiones del acceso, o sobre quién puede utilizar internet (quién puede adquirir una computadora o tener conexión a internet) y, por el otro, interroga sobre qué es lo que pueden interpretar o dar cuenta sobre lo que presenta la red. En este sentido, los autores sostienen:

> Si un usuario no logra participar eficazmente en todas las posibilidades que ofrece internet, no se puede decir que tenga "acceso"' a la Red, aun cuando posea un ordenador conectado; los usuarios que no consiguen que se preste atención a sus ideas y opiniones, o distinguir lo útil de lo inútil carecen de "credibilidad" y de los medios para evaluar la credibilidad de lo que encuentran (Burbules y Callis ter, 2006:, pp. 41-42).

De manera que, el aprendizaje en la educación superior mediado por tecnología digital configura un escenario marcado por diversos desafíos, pero articulados por un solo problema: las condiciones de accesibilidad. *Condiciones* vistas, desde la perspectiva del estudiante y no desde la institución educativa. *Condiciones de accesibilidad* que mediatizan los procesos de enunciación; que atraviesan a estudiantes que construyeron sus biografías educativas aprendiendo un código que poco tiene que ver con el que legitima la universidad; institución canónica de más de 500 años; institución que norma las *formas del decir*, porque el *decir* aquí implica dar cuenta de una forma de habitar -o pretender habitar- un espacio determinado: LA universidad.

De manera que, las *condiciones de accesibilidad a la educación superior* también refieren a las posibilidades de desarrollar un determinado capital lingüístico (Bourdieu, 1982) que dispute las distintas visiones de mundo. Disputa necesaria si lo que se pretende es favorecer la *construcción* de conocimiento en un campo universitario que, en palabras de Pierre Bourdieu (1984) "es el sitio de una lucha de clases" en el cual, quien tiene el *poder* es aquel que puede *decir*, por tanto, dar cuenta de su capital simbólico. Y aquí decir no implica hablar -porque eso todos podemos-. *Decir* en la universidad implica dar cuenta de un registro o código específico que construye la comunidad académica y científica. Modos de *decir* que comienzan a *ser* cuestionados por las agudas transformaciones en las cuales la sociedad pone en jaque a la educación superior. Modos de decir preñados de las tecnologías, las redes sociales y el derecho de ser nombrado.

De manera que, el interés por conocer las prácticas de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes en su ingreso a la vida académica se inscribe dentro del escenario complejo planteado. Escenario donde el aprendizaje del lenguaje académico no es circunstancial, sino que es el derecho que el estudiante tiene para poder acceder a la educación superior.

Para dar cuenta de lo expuesto, se expondrá los primeros avances del proyecto de investigación: "Cartografías de las prácticas de aprendizaje del lenguaje académico en entornos mediados por las tecnologías". Este es llevado a cabo por el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla, radicado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), en las Unidades Académicas Caleta Olivia y San Julián

Tal como se planteó anteriormente, esta investigación construye un problema que articula el desarrollo de una práctica específica: la escritura académica como un ámbito de aprendizaje mediado por tecnologías. Por tanto, este se inscribe dentro de tres áreas de estudio: la literacidad, la construcción de conocimiento en la universidad y la educación mediada. Cada una de ellas trae consigo un vasto desarrollo teórico y metodológico que interroga (entre otros temas centrales) los desafíos que los estudiantes deben enfrentar sobre su devenir académico.

En este sentido, esta investigación busca describir las prácticas que los estudiantes llevan a cabo al producir textos académicos. De este modo, indaga el modo de producción de conocimiento en escenarios en los cuales se llevan a cabo. Situación que reviste de vital importancia dado que este escenario se haya mediatizado tecnológicamente. Por lo tanto, esta investigación plantea una afirmación central: las prácticas de escritura están mediatizadas por las tecnologías, porque las prácticas de construcción de conocimiento también los están. Al respecto indican Sara Robles Ávila y Antonio Moreno Ortiz (2019):

> Al igual que la aparición del telégrafo determinó la creación de un nuevo código lingüístico, cada plataforma comunicativa actual, des-

> de la mensajería instantánea hasta la red social, condiciona la adopción de ciertos usos de la lengua, una determinada iconografía, una simbología y los esquemas conceptuales asociados a ella. (p. 7)

Es decir, la lengua se transforma al ritmo de las transformaciones tecnológicas porque estas construyen realidades que deben ser nombradas. El lenguaje académico se encuentra con ello y es cuestionado porque sus maneras de decir no dan cuenta de estas transformaciones.

En este sentido, Daniel Cassany (2012) sostiene que, de la mediatización de la cultura, procede la construcción de un entorno personal de aprendizaje dinámico y variopinto lleno de recursos de información, formación y autoaprendizaje. Esta situación promueve que el estudiante / internauta maneje un complejo escenario de recursos simultáneamente. Sin embargo, que maneje estos recursos tecnológicos no implica que ellos sean empleados dentro de los procesos de conocimiento universitario. En este sentido, el interrogante que orienta este proceso de investigación es: ¿cuáles son los desafíos que enfrentan los estudiantes de primer año de la UNPA que asisten al sistema bimodal cuando escriben textos académicos?

Metodología

Posicionamiento o definición del punto de vista metodológico

El enfoque metodológico sobre el que se construye este proyecto plantea 3 modos de conocer. En cada uno de ellos se desarrollan distintas herramientas e instrumentos.

- Modo fenomenológico. Aquí se abordarán estrategias propias de la etnografía, como: entrevista en profundidad, observación y análisis documental. Estas acciones se organizan en favor de la construcción cartográfica de las prácticas de aprendizaje. Ellas están orientadas a la construcción de dato, favoreciendo su comprensión en la situación en la cual es abordado.

- Modo objetivizante. En este modo, se parte de la cartografía realizada y se comienza con el diseño de los dispositivos pedagógicos de intervención didáctica. Para ello se trabaja con el dato construido en el modo

anterior y se profundiza con observaciones de prácticas específicas de los estudiantes, dadas en los espacios curriculares propios de las carreras de la Unidad Académica San Julián (UASJ).

- Modo praxeológico. Aquí se avanzará en la confección de las biografías educativas y el diseño de las publicaciones. Este modo de conocimiento avanza sobre la compresión densa; es por ello por lo que parte de todos los elementos definidos anteriormente.

Sobre los aspectos metodológicos

Para dar cuenta de esta problemática, este proyecto plantea dos instancias o etapas de trabajo. La primera etapa se construye desde el cartografiado de prácticas. Esta tiene dos acciones centrales: una es la construcción de biografías educativas, para ello se toma como espacio de trabajo a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), dado que esta tiene como modelo educativo la educación bimodal. Dentro del escenario, se aborda a los estudiantes que cursan la materia Análisis y Producción del Discurso, que es común a la mayoría de las carreras de toda la universidad y se dicta en el sistema bimodal. La segunda acción se aborda al construir las prácticas de aprendizaje. Para ello, se realiza -a partir de las acciones realizadas en la instancia anterior-, entrevistas en profundidad dirigidas a los estudiantes, centradas en el *hacer*, y se llevan a cabo observaciones participantes en los *procesos del hacer*.

La segunda etapa refiere al desarrollo de dispositivos pedagógicos que propendan el desarrollo de estrategias de aprendizaje ajustadas al escenario estudiado. Estos dispositivos se diseñan con la finalidad de ser empleados en la UNPA en vistas de dar cuenta de los desafíos planteados.

La educación superior es un derecho, sin embargo, las condiciones de accesibilidad a ello no colocan en igual a todos. Abordar las prácticas de aprendizaje en favor de realizar estrategias de ingreso y promoción es un camino para garantizar ese derecho.

Los avances, hallazgos

El proyecto está atravesando la primera etapa: *cartografiado de prácticas de aprendizaje.* En virtud de ello, se seleccionó dos grupos de estudiantes: unos que cursen Análisis y Producción del Discurso de manera presencial y otro grupo que lo haga de manera bimodal. Se tomó este criterio con la finalidad de poder añadir al análisis una dimensión contrastiva. Es decir, indagar si lo que se observa en la bimodalidad es común a la presencialidad.

Los grupos están conformados por estudiantes que ingresaron por el artículo 7to de la Ley de Educación Superior, FINES, recién egresados del nivel secundario y quienes ingresan luego de haber pasado varios años de ello. La elección fue aleatoria y se entrevistan a tantos como es necesario. Con ello se manifiesta que aún el proyecto está realizando entrevistas para la construcción de las biografías educativas.

Este proceso se lleva a cabo de manera progresiva, situación que conduce a que se tenga que realizar más de un encuentro con los estudiantes. En algunos casos participan sus padres o hermanos. Las entrevistas se desarrollan en el lugar donde al estudiante le queda más cómodo. Al comienzo se realiza en la cantina -cafetería- de la universidad, dado que es un lugar de fácil encuentro y donde ellos logran conversar con comodidad. Luego, en el transcurso de las sesiones, en algunos casos, el estudiante invita al investigador a su casa.

Ello reviste de gran expectativa, dado que forman parte de este equipo de trabajo docentes y alumnos investigadores. Todos han compartido en algún momento un espacio de estudio. Salir del ámbito escolar para entrar en la casa implica un marcho de apertura significativo para el proceso de investigación.

Paralelo al desarrollo de estas acciones se implementan grupos focales donde se trabaja aspectos específicos del aprendizaje del lenguaje académico. Estas acciones son coordinadas por el docente a cargo, pero son llevadas a cabo por estudiantes que forman parte del grupo de investigación. Los grupos focales son convocados por temas:

1. Accesibilidad a la tecnología
2. Comprensión lectora
3. Escritura

En cada uno de estos grupos se indaga sobre los desafíos que los estudiantes presentan al llevar a cabo un conjunto de tareas que son estructuradas de la práctica académica.

En el caso de la *accesibilidad a la tecnología*, allí se trabaja sobre el interrogante ¿qué sabemos del ordenador y de sus implicancias en la vida universitaria? Con ese disparador se indaga sobre los saberes y competencias generales que se tiene de la computadora y, a partir de allí, se investiga sobre sus herramientas y mecanismos de uso.

Con respecto al segundo grupo focal, *compresión lectora*, aquí la estrategia no es preguntar cómo leen, sino trabajar sobre la lectura grupal desde una perspectiva de géneros textuales. La actividad consiste en tomar un texto, proyectarlo en la pantalla y leerlo en voz alta. Este texto es académico, generalmente son artículos científicos de revistas indexadas referidos a temas comunes de las carreras que los estudiantes cursan. El lector comienza siendo el docente, luego el alumno investigador, después se propone a otro alumno que quiera participar. Mientras se lee se trabajan las preguntas: ¿de qué trata el texto?, ¿cuáles son las palabras que articulan la idea central?, ¿qué trayectos de lectura puede establecerse?, ¿qué intención tiene el autor en este texto?, ¿qué visión de mundo construye? Estas preguntas buscan identificar los procesos de lectura que el estudiante pone en juego, por eso se centra en el planteo de situaciones problemáticas con la finalidad de advertir cómo hace para resolver los problemas que se le presentan.

El último grupo aborda la escritura. Aquí se parte de las consignas: dónde escribo, cuándo lo hago, cómo lo hago, qué hago antes de escribir. Estas preguntas conducen a problematizar las representaciones construidas sobre las prácticas de escritura. Por tanto, *lo que ellos dicen que hacen*. En un segundo momento, se aborda el hacer y se plantea un proceso de gestación textual marcado por tres decisiones: qué quiero decir, cuáles son las ideas centrales que quiero transmitir y cómo lo voy a hacer. Estas actividades contrastan lo que se dice que se hace con lo que se hace. Ello permite evidenciar y poner en cuestión la práctica de escritura;

situación que es ineludible para poder orientar un proceso de aprehensión de código como es el caso del lenguaje académico.

Estas dos fases del trabajo del primer eje son analizadas en un nivel de conocimiento praxeológico que permite dar cuenta del diseño de una cartografía de prácticas de aprendizaje centrada en la trayectoria del estudiante. Es decir, teniendo en cuenta su dimensión cultural y social. Se aprende desde el espacio social en el cual el estudiante se haya inscripto. Por lo cual, resulta necesario e ineludible poner en diálogo la construcción de las prácticas con su devenir social.

Para el caso del grupo de estudiantes que asiste al cursado en la bimodalidad, se está trabajando en el desarrollo de dispositivos multimediales que permitan llevar a cabo los grupos focales mencionados. Cabe destacar que ello será acompañado de encuentros presenciales que seguirán la misma dinámica que se plantea en la presencialidad, pero que se desarrollarán una vez que se trabaje primero en la modalidad mediada por tecnologías. Ello se debe a que se busca conocer la incidencia de la tecnología en los procesos de construcción de conocimiento.

Conclusiones fundamentales

Al momento de esta presentación, tal como se expresó anteriormente, el proyecto se haya en los primeros meses de implementación de la primera etapa: cartografiado de prácticas de aprendizaje. Si bien no se pueden presentar conclusiones definitivas sí se pueden presentar algunos elementos que se desprenden de lo que se desarrolla hasta aquí.

Sobre la construcción de las biografías educativas

Los estudiantes ingresantes:
•En un 80% son primera generación de universitarios en su familia. Dato que es llamativo porque hace 10 años que los estudiantes ingresantes son primera generación. Situación que conduce a preguntarse por el sistema educativo medio y decir: ¿por qué ello sucede? ¿por qué no se ha reducido el porcentaje?
•En un 60% provienen luego del secundario adeudando más de tres materias de dicho nivel.
•Eligen las carreras porque son las que más se parecen a las que les gustan.
•Llegan a la universidad sin saber qué es la universidad.

•En un 70% no tuvo ninguna estrategia de aprendizaje en el nivel medio. “Estudio como me sale y como me fue bien, así no cuestiono mi forma de saber” (E30_2019).
•El 82% de sus padres no han terminado la secundaria.
•Del 18%, 2% de tiene padres que estudiaron alguna carrera en nivel superior.
•54% de sus padres no terminaron la primaria.
•Sobre las principales dificultades que advierten en sus procesos de aprendizaje se destacan:
  •No entender lo que el profesor dice.
  •No entender el material de lectura.
  •No entender la lógica de la universidad. “Recién salgo de la escuela y no sé qué quieren que haga acá, pasan los meses y no logro entender nada” (E15_2019).

Sobre las prácticas de aprendizaje

•Si bien tienen tecnologías como teléfonos inteligentes o computadoras, no identifican las funciones principales para el procesamiento de textos, búsqueda de material en internet, procesamiento de imágenes, ni empleo de las herramientas del correo electrónico.

•En cuanto a la lectura comprensiva, las principales dificultades se centran en el desarrollo de lexicón específico, la comprensión de la estructura del texto académico y científico, la función de los paratextos y de los conectores.

•En relación con la producción textual, la principal dificultad se centra en la construcción de una idea propia para la elaboración del texto. En cambio, si se le propone un tema, el estudiante puede escribir, dado que se apoya en la búsqueda de material.

Los aspectos mencionados configuran un escenario desafiante para el docente. Si el acento está dado en favorecer los procesos de construcción de conocimiento, el aprendizaje de la lengua es nodal. La palabra es el espacio en el cual los sentidos toman forma. Frente a lo expuesto deviene el

interrogante: ¿qué realidad están construyendo los estudiantes?

Y se realiza esta pregunta porque no se pone en duda que ellos leen y escriben; se comunican, nombran el tiempo y el espacio. La preocupación radica en la construcción de este código específico: el lenguaje académico, y con ello su didáctica. Pensar este proceso conduce a poner en cuestión la pedagogía que articula las prácticas en la educación superior. Esa pedagogía marcada por el *debe ser,* por las ausencias acentuadas en la libertad de cátedra y en el dejar hacer. Ello aleja a los estudiantes que se encuentran en una situación de desigualdad en las condiciones de accesibilidad a la educación. Esto, por tanto, coloca en el centro del debate lo referido al derecho. Estudiarlo nos corresponde más allá de la curiosidad intelectual, ya que es un posicionamiento político frente a la educación. Educación que debe ser para todes.

Referencias

Albarello, F. (2019). *Lectura tragedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas.* Buenos Aires: Ampersand.

Cassany, D. (2016). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós Comunicación.

Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica

Robles Ávila, S. y Moreno-Ortiz, A. (2019) *Comunicación mediada por ordenador: la lengua, el discurso y la imagen*. Madrid: Cátedra.

Ramírez Gelbes, S. (2018). *El discurso híbrido. Formas de escribir en la web.* Buenos Aires: Ampersand.

Sotelo, L. (2019). *Los desafíos de aprender en la universidad.* Villa María, Córdoba, Argentina: Ulises Pomba.

Sotelo, L. (2018). *Estudiar en los confines.* Río Gallegos: UNPAEdita.

1Universidad Nacional de la Patagonia Austral

EJE

Literacidad e inclusión educativa y social

Este eje temático aborda aspectos relacionados con problemáticas derivadas de las políticas educativas en las universidades que dan lugar a la apertura masiva de las aulas a sectores socialmente desfavorecidos y en los que se acentúan los más altos índices de reprobación o de deserción, debido a que quienes ingresan no poseen un capital cultural, hábitos de estudio y habilidades de comunicación y de uso de lenguaje que respondan a las exigencias para el desempeño eficaz en el aprendizaje de áreas especializadas del conocimiento en los distintos niveles educativos. El eje acepta contribuciones orientadas a desarrollar estrategias que promueven prácticas letradas incluyentes.

2. Un tapiz de múltiples hilos de colores.

Ejercicios de literacidad académica del semillero *Diálogos de Pulgarcita, reflexiones educativas en tiempos de reinvención*

Ivonne Valencia Chaves
Alexandra Martínez Alzate
César Junca Rodríguez

Resumen

Se presenta una experiencia educativa alrededor de la lectura y la escritura académicas, llevada a cabo en el trabajo educativo universitario por estudiantes y maestros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Bogotá, Colombia, como parte de las actividades que adelanta el semillero de investigación *Diálogos de Pulgarcita, reflexiones educativas en tiempos de reinvención.* El semillero se creó bajo la intención de reflexionar, analizar y dialogar sobre la construcción de diversas formas de comprensión y de conocimiento que realizan las estudiantes. La estructura académica de la universidad demanda de las estudiantes procesos de literacidad para los que no están suficientemente preparadas y, a la vez, esa exigencia desconoce los otros procesos de literacidad con que ellas construyen comprensiones del mundo y de los contenidos teóricos y prácticos en su dinámica educativa. Se propone llevar a cabo conversatorios sobre el diálogo educativo y las diferentes formas de literacidad que las estudiantes están explorando en su actividad escolar.

Palabras clave

Literacidad, diálogo educativo, lectura y escritura académica

Como ya no tiene la misma cabeza que sus padres, él o ella conoce de otro modo. Él o ella escribe de otro modo. Por haberlos observado, con admiración, enviar, con una rapidez mayor de 10 que podría hacerlo jamás con mis torpes dedos, enviar, digo, SMS con los dos pulgares, los bauticé, con la mayor ternura que un abuelo pueda expresar, Pu1garcita y Pu1garcito (Serres, 2013. p. 22).

Introducción

Esta ponencia presenta una experiencia educativa de la lectura y la escritura académicas llevada a cabo en el trabajo educativo universitario de estudiantes y maestros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, LPI, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Bogotá, Colombia, como parte de las actividades del semillero de investigación *Diálogos de Pulgarcita, reflexiones educativas en tiempos de reinvención.* El Semillero se creó para reflexionar, analizar y dialogar sobre la construcción de diversas formas de comprensión y de conocimiento que realizan las estudiantes. Se parte de que las estudiantes realizan lecturas y escrituras de múltiples formas en la interacción con la realidad social y cultural cambiante y acelerada en la que viven.

A partir de la identificación de esas múltiples formas de leer y escribir, que traen consigo las estudiantes y que son producto de las prácticas sociales y culturales en las que se encuentran inmersas, se puede reflexionar sobre las maneras en que se va construyendo el entorno escolar y se van creando las prácticas lectoras y escritoras en la academia. La estructura escolar de la universidad les exige a las estudiantes procesos de literacidad para los que no están suficientemente preparadas y, a la vez, esa exigencia desconoce otros procesos de literacidad con que ellas, en su dinámica educativa, construyen comprensiones del mundo y contenidos teóricos y prácticos.

Llevar a cabo prácticas educativas, en el marco del reconocimiento de otras formas de literacidad, posibilita el acercamiento a los mundos socioculturales que construyen las estudiantes, en cuanto sujetos sociales y lectoras y escritoras activas, en relación con las prácticas de literacidad académica que se les solicita en el ámbito universitario. A partir de este acercamiento, se puede reflexionar sobre las formas en que las estudiantes construyen, bajo la figura de un tejido articulado de prácticas de múltiples formas, comprensiones del mundo y de los conocimientos teóricos diferentes a los presentes en el ámbito académico tradicional.

Desarollo

El proceso de trabajo sobre diferentes formas de literacidad académica, a partir de las experiencias multimodales de las estudiantes en la vida cotidiana contemporánea, ha sido un ejercicio que ha transitado una dinámica que parte de una preocupación por la manera en que las estudiantes leen y escriben, se continúa con una investigación sobre esa manera, se sigue con la conformación de un Semillero de investigación y va en realización de conversatorios sobre el diálogo en educación. A continuación, se recogerá, de manera somera, este proceso de tejer a múltiples manos un tapiz con variados hilos de comprensión.

Pensar el hecho educativo es un compromiso que las profesoras asumimos al dedicar nuestra existencia a la enseñanza con futuras maestras de niños y niñas. Este compromiso está atravesado por una posición ética y política que nos llevó a apostar en la escuela, creyendo que, a través de las prácticas educativas, podremos ayudar a la transformación del mundo en que vivimos. Es una transformación que nos acerca a concretar cambios a largo plazo, como una posibilidad de existencia y que nos hace asumir la comprensión y transformación del mundo a través de la construcción, con las estudiantes, de sentidos diferentes a los existentes en la academia y más cercanos a nuestras condiciones de existencia cotidiana.

En este proceso, reconocemos un mundo que está en manos de las jóvenes, los niños y las niñas y de los adultos, pero donde las manos de cada uno están haciéndolo desde diferentes acciones (Serres, 2013). Cada uno tiene un tiempo y un espacio diferente: nuestro mundo, el de las profesoras, todavía se mide por lo que hemos visitado y visto personalmente. El de ellas, las jóvenes estudiantes, se mide por las imágenes por las que transitan y que se superponen al mundo sensorial nuestro. El de aquellos, el de los niños, se subsume en la dinámica de la velocidad de unas pantallas que los saca del tiempo y espacio concreto y material que nos hizo a nosotras, las profesoras.

Cada vez más a las profesoras nos cuesta comprender las múltiples capacidades que tiene una atención variada y móvil, creemos que las formas en que nosotras pensamos, actuamos, sentimos y percibimos son la mismas que las de ellos, o las de aquellos, por el simple hecho de que no vemos cómo el mundo ha cambiado y se ha ido imponiendo una realidad fragmentada, multiconexa y cambiante.

Nuestra lectura y escritura aún se hace, predominantemente, con la materialidad del papel y el lápiz. La de ellas, se va haciendo en la pantalla de los dispositivos electrónicos y que simula a la página en una virtualidad constante. La de aquellos, parece ser el vestigio de una especie de seres humanos que no se sabe si alguna vez existió, aquellos leen más que palabras y escriben menos que letras, el mundo de las imágenes y de lo inmediato hace que se escriba algo que se lee para no volver a ser más que un simple recuerdo pasajero.

Mientras nosotras tenemos una comprensión variada que se ordena por una lectura secuencial y centrada en el texto y la palabra del autor, ellas leen con saltos, yendo y viniendo, mezclando lo leído, lo oído, lo sentido y lo imaginado y reconstruyendo un texto con todas las variaciones textuales que nunca fueron permitidas en nuestra educación. Aquellos, leen como si de jugar se tratara y los textos se deshacen en pedacitos tan móviles que a nuestras maestras le harían pegar gritos de terror.

Estamos siendo invitadas, como profesoras, a construir un mundo en el que siempre quisimos estar cuando la campana del recreo nos lanzaba a la re-creación de un mundo que era nuestro y que habíamos conquistado con nuestro bullicio, alegría y solidaridad. Como profesoras, estamos llevadas a una apuesta por un mundo que está a nuestras manos, pero muy lejos de nuestra cabeza y razón.

La apuesta que asumimos, por explorar las formas en que se comprende y construye el mundo desde la perspectiva de las estudiantes, surgió de las diferentes observaciones, discusiones, ejercicios y propuestas didácticas que, como equipo de trabajo, nos formulamos en relación con las distintas prácticas de literacidad que las estudiantes realizan en la Universidad y la manera en que la dinámica académica deja por fuera otras prácticas de literacidad que se llevan a cabo en la vida cotidiana.

En un primer momento, gracias a la observación de los diversos trabajos académicos realizados por las estudiantes

de la LPI, pudimos reflexionar sobre la necesidad de plantear un ejercicio de investigación, apoyado por la Universidad, que permitiera comprender los modos y los estilos utilizados por las estudiantes para realizar la lectura y la escritura académica. Al revisar las diferentes prácticas de literacidad en las clases, encontramos incipientes resultados: comprensiones que no entraban en el significado y el sentido. Estos resultados se hallaron en las estudiantes sin importar el nivel escolar y semestre que estaban cursando.

Teniendo en cuenta lo que vimos en la investigación, nos propusimos el fortalecimiento de la conciencia lingüística en las estudiantes a partir de la realización de tres secuencias didácticas que favorecieran la lectura y la escritura del texto argumentativo, partiendo del uso de documentos académicos presentes en los *syllabus* de las asignaturas que compartimos las profesoras investigadoras. La propuesta exploró prácticas de literacidad diferentes a las que predominan en la dinámica académica, debido a que identificamos la existencia de otras formas de lectura y escritura que usan las estudiantes y que, al parecer, están asociadas a procesos educativos no escolares. Estas formas de lectura y escritura permiten múltiples tipos de atribución y construcción de significado que, a su vez, configuran diversas formas de comprender y crear conocimiento por parte de las personas que las usan, en este caso, las estudiantes de la LPI.

Una vez concluida la investigación y en concordancia a lo trabajado con las estudiantes, como un segundo momento, surgió la propuesta de crear un semillero de investigación para el diálogo, la reflexión, la confrontación y el encuentro sobre los modos diferentes de comprensión y de construcción de conocimientos que están en relación con las otras modalidades de lectura y escritura que usan las estudiantes. Se creó el Semillero *Diálogos de Pulgarcita, reflexiones educativas en tiempos de reinvención* y tiene la intención de ir integrando, a la dinámica académica, las diferentes maneras en que las estudiantes se comunican y se plantean significaciones para construir sentidos diversos en medio de un mundo contemporáneo que se presenta como múltiple y cambiante.

Desde aquí decidimos iniciar, en conjunto con las estudiantes, la reflexión y análisis de esas otras prácticas de literacidad. Inicialmente, realizamos una primera aproximación a la literacidad, preguntándonos por cuál sería el punto de partida de nuestra experiencia de trabajo con las estudiantes de LPI. En este primer paso, comprendimos la literacidad según la postura de Cassany (2005), Mejía–Arauz (2011) y Zavala (2008):

> Comprendemos el término de literacidad para referir a una práctica psico–sociocultural que incluye actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que van más allá del dominio específico del saber leer y escribir, ya que incluye también el manejo, comprensión y producción de códigos y discursos situados social y culturalmente; los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado alrededor de la cultura escrita en contextos específicos.
>
> El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (Cassany, sf).

Por tanto, la literacidad es una práctica social y cultural de uso de géneros escritos que se construye en las relaciones entre personas a partir de las vivencias, los procesos y los elementos del contexto y que posibilita el diálogo, el reconocimiento, la visualización del otro y la construcción amplia y respetuosa del mundo.

Este recorrido es una experiencia compartida de ir tejiendo un tapiz a partir de las comprensiones que construimos con cada hilo que se va ofreciendo, desde los diferentes sentidos que se crean en la vida cotidiana de las estudiantes y las profesoras. Es una experiencia para aprender sobre otras formas de leer y de escribir que están en el espacio académico pero que suelen ser desconocidas, invisibles y excluidas.

Es así, como la lectura y la escritura han adquirido nuevos sentidos en los espacios académicos, pues asumimos el proceso lector tal como lo expresa Carrasco Altamirano (2003):

> Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto. Asimismo, es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura (p. 4).

El trabajo del Semillero se ha materializado, durante dos semestres académicos (2019-1 y 2), con un ciclo de conversatorios que ha permitido avanzar en el propósito de reconocer, recuperar y utilizar modos de comprensión y construcción de conocimiento que se usan comúnmente fuera del ámbito académico, dentro de prácticas sociales y culturales no escolares de las estudiantes y de la sociedad en general, y que ingresan al contexto escolar de la universidad sin que sean debidamente reconocidas. Estas prácticas socioculturales de construcción de la lectura y la escritura que, a nuestro modo de ver, enriquecen la dinámica escolar, son una oportunidad para ampliar la vida académica en la universidad, son prácticas de literacidad múltiples en relación con las que se han privilegiado.

La primera parte de los conversatorios se centró en revisar las categorías diálogo y educación desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, según los intereses de las estudiantes y la línea de abordaje que caracteriza los espacios académicos de las profesoras. Se invitó a profesores que trabajan el diálogo en la educación y se les solicitó que ofrecieran textos escritos que se reflexionaron por parte de los estudiantes y las profesoras como preparación y ambientación de la conversación.

El desarrollo del conversatorio, bajo estas características de trabajo, permitió que las estudiantes participaran e hicieran preguntas y comentarios desde los textos sugeridos y las experiencias escolares que ellas han construido en el trabajo pedagógico con los niños y niñas en diferentes espacios escolares y no escolares.

Como parte del primer conversatorio, las estudiantes presentaron múltiples formas de prácticas lectoras por medio de un ejercicio de escritura, a través de posters, que permitió hacer visibles las comprensiones que tejieron a partir de los discursos, las posturas y las formas de conocimiento que se conjugaron durante el conversatorio. Los posters fueron expuestos por las estudiantes a otros compañeros de la universidad, como una manera de ejercicio de creación escrita sobre las comprensiones iniciales que lograron construir en relación con el diálogo y la educación.

A partir de este primer ejercicio de conversatorio, en el Semillero se propuso avanzar y profundizar sobre estos conceptos, a través de una segunda jornada de conversatorios con invitados externos. Se determinó trabajar sobre la perspectiva política en educación, la investigación educativa y el diálogo en la educación popular. La intención de los conversatorios es leer, debatir y confrontar comprensiones sobre el diálogo y la educación a partir del conocimiento y la experiencia que los invitados han construido en sus prácticas de investigación y docencia.

En el segundo semestre del año 2019 se llevó a cabo un ciclo de conversatorios orientado por las estudiantes del Semillero y articulado con el diálogo y la educación. En este caso, se propuso realizar el cine-foro sobre la conferencia Educación y participación comunitaria (brindada, en 1994, por el pedagogo Paulo Freire en Barcelona), un conversatorio sobre investigación educativa y un taller sobre el diálogo en educación popular, todo ello para avanzar en la perspectiva política en educación

Estas formas de encuentro -conferencia, conversatorio y taller- permitieron profundizar sobre los modos en que las estudiantes tejen las comprensiones desde las lecturas multimodales que hacen del mundo y que vienen expresadas de formas múltiples. Es decir, los encuentros se llevaron a cabo con textos escritos, con videos, con experiencias prácticas y conversaciones con formatos diferentes a lo tradicional en la academia universitaria y que, además, parten de la recuperación, el reconocimiento y la reflexión de la experiencia cotidiana en educación.

Este segundo ciclo de conversatorios inició con el cine foro en el que, a través del vídeo de la conferencia del pedagogo Paulo Freire, se propuso a las estudiantes que dialogaran con un interlocutor de un tiempo y espacio distinto al que ellas habitan actualmente, pero de quien están vigentes sus postulados sobre la política en el diálogo y la educación. En el cine foro, el diálogo fue a partir de lo visto, las estudiantes tuvieron que asumir una postura diferente frente al ejercicio de diálogo porque no se dialoga con el invitado, sino entre los asistentes, a partir de lo que el invitado propone en el video de su conferencia.

En el segundo momento de este ciclo de conversatorios, el diálogo se llevó a cabo sobre los resultados de una investigación educativa que recupera el saber cotidiano y particular de las maestras sobre los niños. El diálogo entonces giró en torno al valor de la experiencia docente cotidiana y

la variedad de recursos que tienen para expresar su conocimiento sobre la vida de los niños. Las estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer los modos en que la investigación educativa puede tratar sobre formas cotidianas de lectura que constituyen conocimiento académico pertinente para el saber sobre los niños. La lectura preparatoria y la exposición se orientan en la recuperación de modos de lectura sobre el mundo, que parten de la recuperación de la mirada cotidiana sobre la propia experiencia para ser presentado como conocimiento en el ámbito académico.

El tercer momento de este ciclo del conversatorio fue un taller que, centrado en la pregunta y el diálogo, incentiva una construcción conjunta sobre la práctica de trabajo educativo con niños que supone el reconocimiento del contexto de vida de las personas, de las particularidades de su forma de expresión y de las diversas maneras en que se construyen comprensiones del mundo desde el reconocimiento de la práctica educativa como una creación social compartida. Los modos en que se lee y se construye un mundo pasan por la posibilidad que tienen las estudiantes de reconocerse en comunidad con los otros, donde el ejercicio de diálogo abre la posibilidad de transformar las condiciones que consideramos injustas, oprobiosas e inhumanas.

En este proceso con las estudiantes, la lectura se ha reconocido como la posibilidad de construir otro mundo más enriquecido, abarcador y transformador que se valida en cuanto hace visible otras comprensiones que estaban desconocidas en la lógica académica universitaria. Esta experiencia ha facilitado que las estudiantes se involucren, de manera situada socioculturalmente, en diversas prácticas letradas de la comunidad académica y sean capaces de proponer alternativas de lectura y escritura en su proceso de formación como maestras de niños y niñas.

En el Semillero se pretende que las estudiantes y las profesoras podamos llevar a cabo prácticas sociales y culturales de comunicación con los otros y nosotras mismas, pues consideramos que, en esa medida, podremos comenzar a realizar un tejido más consistente con las nuevas formas de relación, comprensión y ser en el mundo de las Pulgarcitas descritas por Serres y que retomamos para honrar al filósofo fallecido, y porque comprendemos que es necesario tirar hilos que sirvan de urdimbre para que dialoguemos entre las generaciones.

Conclusiones

Se están construyendo experiencias educativas en las que las estudiantes y las profesoras de la LPI podemos explorar nuevas formas de acceder y usar los diversos textos.

Se están creando diálogos múltiples y amplios sobre la base de la confrontación crítica, el reconocimiento respetuoso y la esperanza constante en la importancia histórica, política y cultural de la práctica educativa.

Se busca propiciar alternativas de conversación diferentes en los espacios académicos con el propósito de ir haciendo crecer la dinámica del Semillero como escenario de educación dialógica, democrática, crítica y reflexiva.

Las múltiples formas de tejer y comprender los diversos textos que tienen las estudiantes son elementos claves para pensar variadas y diferentes experiencias educativas en la dinámica académica de la universidad, que haga que los procesos de educación de las estudiantes vayan partiendo de las condiciones sociales, históricas, políticas y culturales de los pueblos latinoamericanos.

Por tanto, los diferentes espacios que se construyan y reinventen son primordiales a la hora de abordar los diversos autores, desde una perspectiva que integre las formas en que las jóvenes van construyendo sus relaciones con un entorno que aparece como fragmentario, veloz e inmediato.

Recuperar maneras en que las jóvenes pueden crear una experiencia de interacción articulada, compartida y contextualizada en las condiciones socioculturales del entorno latinoamericano como un tejido que se está comenzando a crear diariamente.

Necesitamos reconfigurar nuevas formas educativas que incluyan disciplinas, prácticas, experiencias y saberes múltiples para que se pueda tejer un trabajo que las una y las

mezcle según un interés político, cultural y social que construya, desde lo diferente, otra trama de los jóvenes latinoamericanos.

La intención de esta experiencia es generar prácticas socioculturales en las que las estudiantes y las profesoras podamos construir y deconstruir el diálogo en que nos encontramos tejidas, como alternativa nueva en la educación de maestras de niñas y niños en nuestro continente.

El Semillero pretende que las estudiantes y las profesoras realicemos prácticas sociales y culturales de comunicación enriquecidas, abarcadoras y transformadoras con otros y con nosotras mismas.

Así comenzamos a trazar un tejido más consistente que incluya, de manera dinámica y determinante, las nuevas formas de relación, comprensión y ser en el mundo de las Pulgarcitas.

Referencias

Aceves-Azuara, I. y Mejía–Arauz, R. (2015). *El desarrollo de la literacidad en los niños*. Guadalajara, Méxco:Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Repositorio Institucional de ITESO.

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura.* Universidad de Concepción. Recuperado de http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Carrasco Altamirano, A. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6o grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Díaz, J., Becerril, F. y Guadarrama, A. (2017). *Cassany y las prácticas de literacidad crítica como práctica social: Estrategias digitales para la comprensión crítica.* Recuperado de http://recursos.portaleducoas.org publicaciones/cassany-y-las-pr-cticas-de-literacidad-cr-tica-como-pr-ctica-social-estrategias

Freire, P. (1994) Conferencia en la Universitat de Barcelona. Recuperado de https://youtu.be/C6aRk50lluk

Serres, M. (2013). Pulgarcita. Fondo de cultura económica: México.

Zavala Cisneros, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (47) 71-79.

3. El papel del facilitador/mediador en el desarrollo de la literacidad académica: el trabajo con estudiantes culturalmente diferenciados (indígenas)

Juan Carlos Silas Casillas[1]
Karla Lombardi González[2]

Palabras clave

Indígenas, literacidad académica, acompañamiento.

Resumen

Este texto resalta un trabajo de facilitación en el desarrollo de habilidades de literacidad académica con estudiantes universitarios indígenas durante dos semestres en sesiones semanales estructuradas alrededor de sus propias necesidades. El facilitador atendió las necesidades de los estudiantes con relación a sus tareas y trabajos escolares particulares de cada carrera al tiempo que trabajaba en el desarrollo de las habilidades en torno a la lectura de comprensión, expresión oral y escrita. En este texto se resaltan las perspectivas ontológica, epistemológica y metodológica del facilitador en su trabajo con los muchachos en relación con las características culturalmente diferenciadas de los estudiantes.

Introducción

Este texto muestra la experiencia del acompañamiento a estudiantes universitarios indígenas, en un espacio de educación superior con características no interculturales y se centra en dar cuenta del papel del mediador en el desarrollo de la literacidad académica. El acompañamiento se construye a partir de tres elementos: 1. Alumnos que tienen características culturalmente diferenciadas a la población homogénea de estudiantes. 2. La inserción al mundo académico a través de la literacidad, es decir, el acercamiento al saber leer y escribir las disciplinas. 3. El papel que representa el facilitador como mediador en los procesos de aprendizaje.

A continuación, se presenta primero el marco de referencia a partir de las nociones de literacidad académica, mediación, el pensar epistémico y estudiante culturalmente diferenciado. En seguida se menciona el contexto donde se sitúa la práctica, para continuar con los resultados que perfilan el rol del mediador y se cierra con una breve discusión del tema.

Algunos conceptos

Las prácticas de lectura y escritura están relacionadas con la literacidad académica esencialmente por el carácter cultural que las constituye. Dichas prácticas están inmersas en competencias comunicativas para comprender distintos lenguajes que son producidos en un momento y en una cultura particular; por ello, su análisis debe considerar también el contexto situado en el que se produjeron (Hernández, 2016). Esta concepción de la literacidad está relacionada con los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que involucran trabajos de investigación desde una postura inductiva, etnográfica, lo que permite analizar textos desde lo sociocultural. En síntesis, la lectura y escritura son comprendidas como actividades ligadas a prácticas sociales más amplias, inmersas en contextos dinámicos, enfatizando en la dimensión comunitaria y el papel del entorno (Zavala, 2011).

Las competencias de lectura y escritura no son sólo individuales, ni están centradas exclusivamente en contextos escolares, sino que son parte de prácticas sociales que cobran sentido en una comunidad específica en la medida en que se nutren de los elementos del contexto y cultura, donde surgen maneras vernáculas de mirar al mundo y están al servicio de intereses específicos (Barton y Hamilton, 2000; Street, 2004). De aquí que los textos también están relacionados con estructuras de poder (dominación y subordinación) que dan legitimidad a unos y marginan a otros. Algunos estudios explican las prácticas de literacidad académica desde esta perspectiva de poder, que configuran las identidades disciplinares de los estudiantes en contextos lingüísticos y culturales determinados (Lea y Stierer, 2000; Lillis y Curry, 2006; Hernández, 2009; Zavala, 2009 y Moreno, 2014).

Las prácticas que conforman la literacidad involucran relaciones sociales, valores, actitudes y sentimientos "…que son procesos internos del individuo y que no son siempre observables. Se trata de maneras de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas" (Zavala en Cassany, 2009, p. 25). Es resaltable que "se trata de procesos subjetivos en permanente negociación que construimos discursivamente y que están afectados por estructuras de poder (Zavala, 2011, p.2).

Desde la perspectiva anterior, la práctica de apoyo para el desarrollo de la literacidad se explicaría desde la concepción de mediación de Vygotsky y Feuerstein. Para Vygotsky, la acción humana está mediada por herramientas y por signos, se encarga de vincular a la persona con lo social a través del lenguaje y otros agentes mediadores, tales como manuales, la radio, las leyes etc. (Vygotsky, 1979). Feuerstein (1999) menciona que se puede alcanzar el desarrollo gracias a la exposición del aprendiz a diversas *experiencias de aprendizaje mediado* aportadas por el mediador, con la finalidad de desarrollar su potencial cognitivo en interacción con el ambiente (Ruiz, 2002).

La función del mediador está relacionada con la intención del sujeto mediador para lograr el desarrollo a partir de tres características básicas en la mediación: 1. La intencionalidad del mediador para ayudar a la persona a superar conflictos cognitivos. 2. La reciprocidad, cuando el aprendiz comprende la intención del mediador y se involucra en el proceso demostrando su progreso. 3. La trascendencia, que busca más allá de satisfacer una necesidad inmediata, el efecto trasciende en temporalidad (Ruiz, 2012). La mediación es entonces el elemento central del trabajo del facilitador en el desarrollo de la literacidad académica, por lo que es importante reconocer cómo se da el "pensar epistémico" en el papel del mediador para el desarrollo de la literacidad.

El término "pensar epistémico" parte de contrastar la realidad con la teoría en la búsqueda de soluciones desde las categorías conceptuales. Hugo Zemelman plantea que, en un mundo tan diverso, marcado por historias personales y sociales que se vinculan y se están construyendo contextualmente, es imposible esperar que se explique un fenómeno solo teóricamente, ya que puede haber desajustes con la realidad del mismo sujeto. En este sentido, se propone el *pensar epistémico*, que se refiere a "un pensamiento que no tiene contenido" (Zemelman, 2005, p. 66), no está marcado por categorías identificables con una significación unívoca y clara. Con esto se busca no colocarse con criterios anticipados ante las circunstancias (Zemelman, 2005).

El pensar epistémico requiere de una racionalidad crítica que implica un posicionamiento de los sujetos frente a las circunstancias, "una apropiación de la realidad desde diferentes ángulos y lenguajes y reconocimientos de sus po-

sibilidades de desenvolvimiento" (Torres, 2017, p. 4). La tarea es preguntar a partir del propio sujeto (su historia en su pasado y presente), para aprender a pensar a contracorriente de sus certezas. En suma, el pensar epistémico significa "no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significados o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar" (Zemelman, 2011, p. 5). La importancia de este distanciamiento abre también una perspectiva, no sólo teórica en el rol del facilitador, sino también ontológica, ya que apartarse de las nociones que demarcan las disciplinas, también favorece a construir una mirada crítica desde los estudiantes con características culturalmente distintas a las concepciones occidentales.

Este pensar epistémico sucede en sujetos concretos que han de posicionarse en puntos diferenciados, en la práctica se refiere a la visualización de dos culturas distintas en su condición (de poder o subalterno) y en su historia (sistemas simbólicos que lo legitiman). De esta manera, el concepto de lo diferente se determina en el espacio y en el tiempo en función de dos principios: la subordinación cultural y la discriminación social (Herrera, 2006).

A su vez, estos principios están determinados por la diversidad social caracterizada porque: su historia es desigual y tienen una cosmovisión diferenciada a partir de símbolos culturales y lingüísticos, tienen identidades diferenciadas y aprendizajes diferenciados basados en la cultural oral, su lengua revela los procesos étnicos y culturales de su comunidad (Herrera, 2006).

Decisiones metodológicas

Con el acceso de estudiantes indígenas a una universidad particular se abre el compromiso de acompañarlos durante el tránsito de los primeros semestres de sus estudios en los procesos de lectura y escritura académica. Esta participación tiene dos propósitos: 1) apoyarlos en el desarrollo de competencias académicas necesarias para su formación profesional y 2) entender cómo desde su condición de estudiante indígena afrontan la cultura académica y de qué manera construyen estrategias para dialogar con los aprendizajes. Se dio acompañamiento a diez alumnos de origen wixárika, mixteco, zapoteco, nay'eri y chol durante el primer semestre y a cuatro de ellos durante el segundo.

El acompañamiento fue una vez por semana de una a dos horas, según la necesidad del alumno. En el primer periodo, los acompañamientos llegaron a ser grupales e individuales, y en el segundo prefirieron que fuese de manera particular, ya que las necesidades de su disciplina demandaban más atención personal. El acompañamiento no partía de un esquema prediseñado de contenido, sino de la intención de cada estudiante por mejorar y por resolver en el ámbito de su disciplina; se vivieron situaciones muy distintas en cada una de las sesiones de acompañamiento académico. Se audiograbó, se elaboraron bitácoras de registro de lo sucedido y se tomaron fotografías del pizarrón de cada sesión. También se conservaron archivos electrónicos de los trabajos escolares elaborados por los alumnos.

Resultados

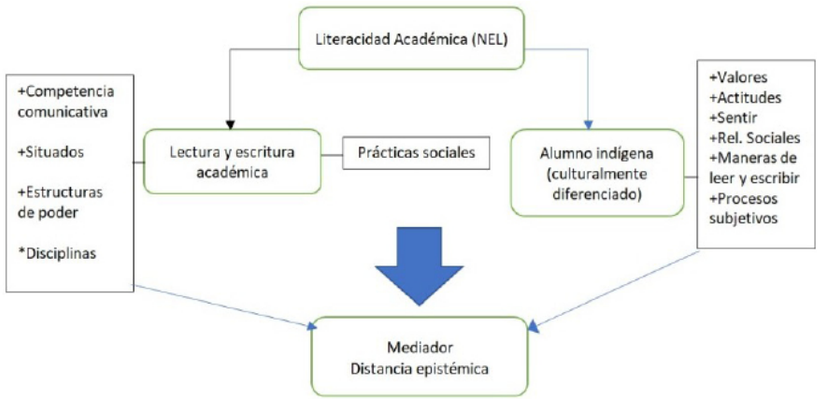
Los resultados que se presentan provienen fundamentalmente de la bitácora de cada sesión y se enfocan en dos elementos:

a) La práctica de la lectura y escritura académica: con relación a las competencias comunicativas, los saberes situados a los contextos académicos, las estructuras de poder tanto de los géneros solicitados en su disciplina como de las cuestiones teóricas predominantes en los textos.

b) La intervención con el alumno indígena: de acuerdo con sus actitudes, afectos, relaciones sociales, maneras propias de aprender, leer y escribir, sus procesos de identidad individual y colectiva.

Ambos elementos fueron referentes para visualizar el papel del facilitador en la tarea mediadora del desarrollo de la literacidad académica. Una forma sintética de mostrarlo es la siguiente:

Gráfico 1: Criterios claves para conformar el rol del facilitador como mediador del desarrollo de la literacidad.



De acuerdo con las características anteriores, se muestra a continuación (ver gráfico 2) cuáles fueron los elementos que conforman el papel del mediador para el desarrollo de la literacidad.

Gráfico 2: Papel del facilitador como mediador para el desarrollo de la literacidad con alumnos indígenas

Mirada ontológica desde la diferencia

Como elemento fundamental, el facilitador tenía un conocimiento más o menos claro de las características socioculturales de los alumnos indígenas, asumidos como "culturalmente diferenciados". Se identificaron los siguientes elementos:

a) Concebir al estudiante indígena y al facilitador como personas diferenciadas:

Para abordar las implicaciones culturales de la lectura, escritura y oralidad se reconocieron a los actores: al estudiante indígena con toda su cultura, representaciones y prácticas frente a los procesos de lectura y escritura académica; y al facilitador, donde se ponen en juego estrategias para mirar reflexivamente cambios y continuidades propias dentro de una cultura académica.

b) Interactuar fuera de "el ser profesor" (relación horizontal):

Para generar un ambiente de intercambio y de apertura dentro del espacio del acompañamiento, el facilitador intentó romper con los estereotipos que configuran el papel del maestro y del alumno desde las primeras sesiones, esto a través de un diálogo informal. Fue significativo observar que durante las primeras sesiones la mayoría de los estudiantes tenían una percepción de sí mismos de tener un nivel académico deficiente y que sus habilidades estaban por debajo de los demás compañeros. Ellos habían elegido tomar asesoría porque se sentían con menos habilidades y capacidades para enfrentar lo académico en comparación con sus otros compañeros. Ante esta percepción, los procesos de diagnóstico de las habilidades de los estudiantes no se basaron en pruebas estandarizadas, que califican o miden numéricamente las habilidades de lectura, escritura y oralidad académica, sino a través de la dinámica del primer diálogo, donde el facilitador los motivó a contar de lo suyo, su cultura, a hablar de sus intereses en la elección de su carrera, de sus sueños. A partir de la narración oral, el joven se mostró con entusiasmo para aceptar la petición del facilitador de escribir lo que había contado.

c) Interés por su realidad cotidiana

En distintas ocasiones el facilitador abrió espacios a los estudiantes para hablar de sus situaciones personales, estos elementos cobran sentido en la práctica de la tutoría como elementos de catarsis y de acompañamiento desde la persona para enfrentar y motivarse en lo académico.

Acercamiento metodológico: estrategias para abordar la literacidad

Las estrategias metodológicas estuvieron basadas en la facilitación para: saber leer distintos contextos, saber escribir desde sus propios procesos, saber dialogar con los contenidos sin discriminar los suyos.

- Saber leer distintos contextos

Durante el acompañamiento, el papel del facilitador en los procesos del estudiante a través de la lectura, escritura y oralidad cobró distintos referentes de análisis relacionados con los modos de transmisión y diálogo entre el facilitador, el estudiante y el mismo texto escolar. En un inicio, la dificultad predominante fue entender las lecturas académicas de su área disciplinar; el primer obstáculo radicó en la poca familiaridad con la semántica de los conceptos y de lograr asociarlos a contextos cercanos pero diferenciados de su cultura. Ante tal dificultad, los estudiantes llegaron a mencionar que leían varias veces y no retenían porque no entendían. El facilitador, a través de preguntas inductivas, tomó la herramienta de la comunicación oral para provocar que observaran que su cultura había sido parte de ese concepto, o que a partir de sus saberes tradicionales se podía explicar y relacionarlo con otros contextos semejantes al suyo.

- Saber escribir desde sus propios procesos (aprendiendo otros códigos y lengua)

Hay varios ejemplos que se pueden mencionar en este aspecto, entre ellos: con un estudiante de medios de artes audiovisuales que trata de entender el concepto de hegemonía, otro estudiante de derecho que quiere entender textos sobre las formas de organización política y democrática, otro de ingeniería que intenta entender un texto de dinámicas de enfriamiento, otro de administración con textos de sustentabilidad, otro de educación con temas de teóricos del aprendizaje, etc.

- Saber dialogar con los contenidos sin discriminar los suyos

En un ejercicio de diálogo de saberes, la visión homogeneizante de un modelo único de acompañamiento no puede ser viable ni aceptada, ya que los estudiantes indígenas tienen modos distintos de incorporar sus aprendizajes. Se requiere entonces modificar las estrategias didácticas de formación para proponer que el estudiante indígena se reconozca como "activo con una presencia de igualdad diferenciada y con una capacidad de reconocimiento frente a sus formas de aprender" (Herrera, 2006). De aquí que se vuelve un eje importante el vínculo que tiene el facilitador con el estudiante en la reconstrucción del sujeto relacionado con su acción cotidiana, donde los procesos de lectura y escritura son elementos de mediación sociocultural en su formación académica-científica.

Posicionamiento: distanciamiento epistemológico

De acuerdo con los planteamientos teóricos del *pensar epistémico*, se reconoce como valioso: a) ver al estudiante fuera del discurso del déficit, b) verlo como alguien que aprende un sistema diferente al propio, c) ver las teorías desde su conocimiento cultural identitario y d) percibir al estudiante desde el diálogo académico (aprender estructuras y formas de pensar dialógicas frente a los textos).

El primer elemento que definió la práctica de acompañamiento fue concebir al indígena no desde una perspectiva del "déficit", en la que tiene que regularse para entrar en las dinámicas de la población homogénea de la universidad, sino concebirlo como una persona libre en sus decisiones y que reconoce sus necesidades para elegir si solicita o no un acompañamiento. De aquí que en el momento de presentarles a todos los estudiantes indígenas la propuesta de tomar asesorías, libremente la solicitaron, sobre todo los de nuevo ingreso.

El otro elemento que perfiló la práctica fue definir de forma previa cómo el facilitador debía concebir al estudiante indígena durante el proceso. Esta concepción se basó en

reconocer que proviene de condiciones muy distintas a las de un estudiante común que entra a la institución, y sus diferencias radican en que su historia es desigual, y está sujeta a una cosmovisión que parte de símbolos culturales y lingüísticos propios; tienen identidades diferenciadas; su lengua revela los procesos étnicos y culturales de sus comunidades. A partir de esta postura, la dinámica del acompañamiento se orientó a construir relaciones horizontales, de intercambio entre los saberes culturales del estudiante con los saberes académicos, a través de las dinámicas mediadoras de la lectura, la escritura y la oralidad de su disciplina académica.

La práctica del acompañamiento asumió que, para el universitario indígena, la construcción del conocimiento científico académico requiere de la vinculación de su contexto histórico situado dialogado con la ciencia. Si no es así, el aprendizaje se construiría de manera fragmentada y disociada a su apropiación discursiva, su identidad y al significado de su participación social. En este sentido, reconstruir al estudiante indígena como un sujeto académico científico implica entender que la ciencia es tanto un hábito de pensamiento como una forma de vida (Cornejo, 2011) y que, desde la postura crítica, no se contrapone con su cultura, sino que se dialoga. Entonces, a través de dinámicas de intervención guiadas y personalizadas a la realidad de las condiciones específicas de la población universitaria indígena, se establecieron relaciones entre sus necesidades y los procesos de construcción de conocimiento científico incorporado a su vida.

En la mayoría de los casos, el estudiante indígena al afrontar textos académicos difícilmente lograba congeniar los contenidos científicos de su disciplina con los saberes de su cultura. Llegaba a minusvalorar o incluso ignorar lo suyo, ya que el conocimiento "nuevo" era lo relevante en ese momento y no el conocimiento de su tradición. La facilitadora, a través de preguntas, lograba congeniar ambos conocimientos desde sus propios procesos y con preguntas inductivas los colocaba en un posicionamiento donde cuestionaran las teorías y los propios conocimientos culturales.

A manera de conclusiones

Para sintetizar, de acuerdo con la práctica de acompañamiento con estudiantes indígenas, se define el papel del facilitador como mediador de la práctica de la literacidad académica a partir de tres lineamientos teórico-metodológico claves:

a) La perspectiva ontológica, que educa la mirada del facilitador con relación a las características culturalmente diferenciadas de los estudiantes, tomando en cuenta que el reconocimiento de la diferencia lo obliga a tomar un acercamiento en torno a la realidad del mismo estudiante, no desde una postura del déficit, sino desde el conocimiento que sus procesos de aprendizaje son distintos a los académicos y que los abordará en otro ritmo. De aquí la importancia de la construcción de una relación horizontal en el proceso de la facilitación.

b) La perspectiva metodológica: el facilitador abre los caminos para construir, desde los procesos de lectura y escritura académica, el diálogo de saberes teóricos y comunitarios para construir un posicionamiento crítico frente a las convenciones académicas, estructurales y lingüísticas de los textos.

c) La perspectiva epistemológica: el mantener una distancia epistemológica donde no se tenga preferencias ni por su conocimiento comunitario ni por construir criterios de validez absoluta de los conocimientos disciplinares. Este distanciamiento facilitará la libertad de abrir horizontes de diálogo con su propia realidad, para construir nuevas miradas textuales, académicas y disciplinares.

Referencias

Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic. *Situated Literacies. Reading and writing in context.* (p. 7-15). London: Routledge.

Cornejo, J. (2011). La lectura en la construcción escolar de la ciencia: el relato de una experiencia. *En Revista Ciencia Escolar: enseñanza y modelización*, 1(1), 2011, 27-41. Recuperado de http://www.revistacienciaescolar.cl/articulos/cies-2011-1-18.pdf

Feuerstein, R., Klien, P. y Tannenbaum, A. (1999). *Mediated learning experience: A theoretical review. En Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications.* Londres: Freund Publishing House.

Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Herrera, G. (2006). *Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita, una reflexión epistemológica en estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional.* México: ANUIES

Lillis, T. (2003). Student Writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.

Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. London: Longman.

Moreno, E. (2014). La lectura académica y la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. *Enunciación, 19*(2), 292-304.

Ruiz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Posgrado*, 17(2), 53-82.

Torres, A. (2017). Producción de conocimiento desde una investigación crítica. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, Cátedra Doctoral 2017 – 1. Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Zavala, V. (2009) La literacidad, o lo que la genta hace para leer y escribir, en D. Cassany, *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

Zavala, V. (2011). La lectura académica y la agencia de los sujetos. En *Comillas* 1. Perú, Pontificia Universidad Católica de Perú

Zavala, V. (2013). Dilemas y posibilidades de la literalidad en lenguas indígenas. En A. Carrasco. XII *Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura, IV Foro Iberoamericano de Literalidad y Aprendizaje*. Puebla, México.

Zemelman, H. (2005), *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico.* Barcelona: Anthropos-UNACH.

Zemelman, H. (2011), Pensar teórico y pensar epistémico. Los restos de las Ciencias Sociales en Latinoamérica. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/47281512.pdf

1Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESO), Guadalajara

2Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESO), Guadalajara

4. Retos y oportunidades en la formación Posgradual de maestros indígenas para la enseñanza del lenguaje. Caso La Guajira

Martha Lucía Garzón Osorio[1]
Tatiana Salazar Marín[2]
Martha Cecilia Arbeláez Gómez[3]
Luz Stella Henao García[4]

Palabras clave

Formación posgradual, prácticas de enseñanza de lenguaje, maestros indígenas.

Resumen

La formación posgradual de maestros debe responder al compromiso de brindar una educación que contemple la diversidad en las aulas, y conciba al docente aprendiz como un sujeto con características personales, sociales y culturales que definen su quehacer profesional en un entorno específico. En el caso particular de la enseñanza a maestros indígenas, se deben sortear ciertas situaciones asociadas a su capital cultural (lengua materna, prácticas culturales, formas de leer y escribir e interactuar en el aula), si el propósito es ofrecer una educación de calidad, que disminuya las brechas de participación académica en el ámbito educativo y cumpla con las expectativas de formación de los docentes.

Ahora bien, las situaciones mencionadas deben entenderse en relación con los propósitos de los posgrados, de manera que estas particularidades no constituyan una limitante para la incursión de los estudiantes en las comunidades académicas. Lo que implica una compleja labor de articulación que, para la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), programa al que han accedido maestros

indígenas, ha representado una serie de obstáculos, retos y oportunidades.

En tal sentido, a continuación, se socializa la experiencia desarrollada durante el proceso de formación posgradual de un grupo de 24 maestros indígenas Wayuu, que cursaron durante 2015-2018 la maestría mencionada, en la línea en didáctica del lenguaje, quienes se comprometieron con sus procesos de formación pedagógica, disciplinar e investigativa, para enfrentar los retos que les impone la enseñanza del lenguaje en la actual sociedad y en su contexto especifico.

Introducción

Aunque el lenguaje constituye un instrumento para la socialización, la construcción de ciudadanía, la apropiación de los saberes escolares y el acceso al conocimiento, desde los procesos de enseñanza formal tradicionales es entendido como un objeto de estudio centrado en los enunciados lingüísticos (Pérez y Rincón, 2013; Lerner, 2001), desconociéndose que, como práctica social, tiene implicaciones pedagógicas orientadas a su uso en contextos comunicativos reales que rescaten aspectos éticos, sociales y culturales (MEN, 1998), es decir, lo que a criterio de Baena (1989) y Bustamante (1996) permite la vinculación con los saberes de la cultura a través de la interacción en actos discursivos dotados de significado.

El anterior contexto no es ajeno a la formación posgradual de maestros y, más aún, si se trata de docentes indígenas cuya lengua materna no es el castellano, ya que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la didáctica del lenguaje, podrían surgir barreras que limitan la participación y el intercambio en los escenarios académicos en que estos se desenvuelven, pues son evidentes las dificultades de los estudiantes en la comprensión y producción de textos, aún en estos niveles de formación, tal como lo afirman Cassany y Morales (2009).

Lo anterior, se refleja en las falencias que presentan los docentes-aprendices indígenas en relación con la interpretación de lo leído, con el desconocimiento de las características que revisten la escritura académica y las diversas tipologías textuales, así como de los modos de organización discursiva, aspectos que necesariamente limitan la comprensión y producción escrita. Al respecto, Ruiz (2016) expone que los maestros indígenas universitarios tienen dificultades en la comprensión de lectura y en la escritura de textos con cohesión y coherencia en su segunda lengua, lo que afecta su acceso al saber disciplinar, razón que lleva a que un alto porcentaje de ellos no logren culminar con éxito su proceso académico. Dichas limitaciones son, posiblemente, producto de las prácticas de enseñanza tradicionales descontextualizadas de las que fueron objeto, y que hoy por hoy constituyen el cuerpo de su propio quehacer en el aula, a lo que se suma, según la autora, las dificultades que enfrentan en el proceso de adquisición de una segunda lengua y las condiciones de desigualdad social.

Es evidente, entonces, que las prácticas pedagógicas, ligadas a los procesos de lectura y escritura en maestros indígenas, deben orientarse a la búsqueda y producción de significados y a la satisfacción de necesidades tanto cognitivas como contextuales (Collo y otros, 2016), ya que la mediación e interacción del docente debe promover en sus propios estudiantes el reconocimiento y apropiación de la cultura escrita y esto solo será posible en la medida en que ellos mismos se apropien de dichos elementos. Es así como Schmelkes (2002, 2009) propone que para que los maestros indígenas en formación lleguen a ser lectores y escritores competentes, deben manejar diversos tipos de texto, distinguir la funcionalidad de cada uno y desarrollar no sólo lectura comprensiva, sino dialógica y crítica, para lo cual deben experimentar, a través de estrategias innovadoras, la comunicación escrita en relación con sus propios contextos y cultura.

Ahora bien, desde los estudios de Juárez y Comboni (2007), los maestros indígenas no utilizan metodologías innovadoras para la enseñanza de la lectura y escritura del español como segunda lengua. Esto podría relacionarse con el escaso apoyo para equipar con recursos adecuados a las escuelas indígenas y con la ausencia de procesos de formación docente en la materia. En tal sentido, Carrillo (2012) manifiesta que actualmente las instituciones enfrentan el desafío histórico de formar intelectuales indígenas que regresen a lo propio para construir nuevos conocimientos y saberes profesionales, con el auxilio de la lengua escrita.

Por otra parte, de la formación posgradual no se escapa el uso académico

de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), aspecto en el cual los maestrantes evidencian dificultades en la búsqueda e intercambio de información especializada en internet y en el uso de herramientas ofimáticas para la sistematización de datos. Esto, según Romero y Colina (2016), se explica porque la comunidad indígena wayuu considera que el uso de TIC puede conllevar a la pérdida de identidad y de las tradiciones ancestrales, aunado al riesgo de insostenibilidad por el apartamiento geográfico, social y económico de esta población; no obstante, las nuevas tecnologías posibilitan el acceso a la información y al conocimiento, de tal forma que los docentes pasen de simples espectadores a actores protagónicos desde su ámbito cultural en la sociedad del conocimiento, además permiten vencer las brechas digitales; al respecto, Barbero (2003) expone que la cultura cambia cuando la mediación tecnológica deja de ser unicamente instrumental y se remite a nuevos modos de lenguaje y escrituras.

Efectivamente, la apropiación y uso de las TIC conlleva a nuevos comportamientos, no obstante, de poco sirven si no se gestan transformaciones en el acto educativo de los docentes, el cual debe estar permeado no solo por un proceso de reflexión, sino de investigación de sus propias prácticas de enseñanza, en este caso del lenguaje, aspecto no contemplado aún en el quehacer educativo de este colectivo. Al respecto, la investigación de Collo y otros (2016) concluye que es de gran relevancia plantear alternativas para que los maestros indígenas reflexionen sobre su formación y rol en la construcción de identidad y la transmisión cultural.

Lo anterior es confirmado en el estudio de Vite (2012), que menciona los avances sobre práctica reflexiva que presentaron los docentes indígenas, durante una estrategia de enseñanza y aprendizaje. Dicha reflexión implicó no solo la autoconsciencia sobre las emociones, percepciones, ideas, sentimientos, debilidades y posibles mejoras, sino la mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en su propia práctica de enseñanza. Realizar una reflexión sobre la práctica pedagógica conlleva no solo a la trasformación del quehacer docente, sino a que este se convierta en un

investigador de su contexto, tal como lo plantea Shön (1998), situación que permite a los docentes-aprendices indígenas estar a la vanguardia en la implementación de estrategias didácticas, que apunten a una enseñanza contextualizada y fundamentada teóricamente en los actuales enfoques de enseñanza del lenguaje.

Desde lo planteado, la Línea Didáctica del Lenguaje de la Maestría busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo transformar los procesos de producción y comprensión textual y las prácticas de enseñanza del lenguaje en un grupo de maestros indígenas wayuu que adelantan su proceso de formación posgradual en la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)? Para ello se parte del supuesto que dichas transformaciones son posibles a partir de la implementación de una apuesta de intervención pedagógica, en las cuales se articule el diálogo de saberes interculturales con categorías como la formación disciplinar en pedagogía y didáctica del lenguaje, el fortalecimiento de prácticas escriturales argumentativas de los maestros en formación, la investigación y reflexión de las propias prácticas de enseñanza del lenguaje, y la aplicación de los saberes adquiridos con el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo étnico wayuu.

Desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica

En relación con la **formación disciplinar en pedagogía y didáctica del lenguaje**, la Maestría orientó los seminarios sobre tendencias pedagógicas contemporáneas asociadas a la escuela activa propuesta por Dewey y al socioconstructivismo desde una perspectiva vigotskyana. En didáctica del lenguaje se implementaron intervenciones teórico-prácticas sobre el enfoque comunicativo propuesto por Hymes y la perspectiva sociocultural de la comprensión lectora de Cassany; los procesos implicados en la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales (Dubois, Carlino, Ferreiro, Teberosky, Lerner, entre otros); la comprensión y producción de las tipologías textuales narrativa, expositiva y argumentativa; así como la identificación de políticas educativas en el área de lenguaje, en diálogo con el proyecto etnoeducativo Anaa Akua'Ipa.

Ahora bien, para identificar la transformación de las **prácticas escriturales argumentativas** de los maestros-aprendices, a través de una investigación

formal, se valoró la producción inicial (al momento de ingreso a la maestría) y final (una vez culminada la formación posgradual) de textos argumentativos tipo ensayo, teniendo en cuenta que entre ambas pruebas se implementaron una serie de acciones tendientes a la apropiación de esta tipología textual en contextos académicos.

Desde el proceso de intervención, se adelantaron acciones para la enseñanza formal de la escritura en contextos académicos, así como acercamientos importantes a la lectura y comprensión de textos especializados, además de prácticas escriturales intencionadas que fueron objeto de seguimiento y valoración constante en los distintos cursos, lo que aportó al fortalecimiento del ejercicio reflexivo por parte de los maestros-aprendices, quienes a lo largo del proceso analizaron sus propias escrituras, para darse cuenta de la distancia entre el lenguaje oral y escrito y las dificultades que debían enfrentar durante el desarrollo de la investigación para comunicar los hallazgos. Dificultades que, según Carlino (2013), son producto de la superficialidad de los procesos de formación en investigación y en el reconocimiento de la diversidad de tipologías textuales, pero que en este caso son producto también de una tradición oral, propia de las culturas indígenas, que el contexto académico no solo desconoce, sino que no valora.

Con respecto a la **investigación y reflexión de las prácticas** de enseñanza del lenguaje y a la aplicación de los saberes en **dialogo con la identidad cultural indígena**, se implementaron seminarios especializados en investigación educativa que dotaron a los maestros de elementos teóricos para consolidar sus proyectos de investigación, desde los cuales plantearon estrategias innovadoras de intervención *in situ*, dirigidas a la comprensión o producción oral o escrita de diversas tipologías textuales con los estudiantes a cargo, a la transformación de las prácticas a través de la reflexión en la acción, y al afianzamiento de la identidad cultural y pervivencia de tradiciones wayuu, toda vez que las apuestas investigativas giraban en torno a las manifestaciones literarias de tradición oral de dicho pueblo (mitos, leyendas, cuentos, crónicas, anécdotas, etc.)

Para ello fueron desarrolladas continuas sesiones de acompañamiento individual por parte de los asesores de los proyectos de grado, quienes orientaron las propuestas de investigación y promovieron el desarrollo de competencias comunicativas de los maestros, en el ir y venir de la producción de los apartados que constituían sus trabajos, pues fue necesaria la planeación, escritura, revisión y reescritura constante, para llegar a versiones cada vez más sólidas de los escritos, lo que permitió una experiencia directa con el tema de investigación, con la sistematización (diarios de campo) y reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje y con las transformaciones que se gestaron durante el proceso. Al respecto, cabe anotar, la implementación de tutorías individuales adicionales para los estudiantes con mayores dificultades en el desarrollo de las propuestas investigativas.

Asimismo, para fortalecer la intertextualidad y acceso a la información en el proceso investigativo y de formación en general, se realizó una apuesta de alfabetización digital, debido a que, al iniciar la maestría las competencias tecnológicas de los maestrantes eran nulas, lo que, sin lugar a duda, como lo afirman Bravo, Bravo y Caro (2014) es una realidad y una limitante. Este espacio de formación permitió que los docentes-aprendices se apropiaran cada vez más de dichas herramientas, con fines tanto instrumentales como académicos.

De otra parte, la maestría realizó visitas periódicas a las instituciones educativas pertenecientes a los resguardos indígenas donde laboraban los docentes-aprendices, en las que se reconocieron las formas de enseñanza empleadas en el aula, además de las prácticas culturales y sociales en su origen, posibilitando una mirada objetiva sobre las comunidades indígenas, sus formas de aprender, vivir y sobre todo sus necesidades en los procesos educativos.

Finalmente, se resalta que la socialización que realizaron los maestros indígenas de sus propuestas de investigación ante sus pares a nivel institucional, posibilitó la discusión y el enriquecimiento de sus apuestas, a través del intercambio de conocimientos y saberes. Además, de constituirse en la base para establecer comunidades de aprendizaje en algunas de las instituciones.

Reflexiones y conclusiones

Se puede concluir que las transformaciones esperadas en los maestros indígenas no distan de las generadas en sus formadores, ya que la posibilidad de interactuar tanto en el aula, como en los contextos educativos indígenas permitió valorar la diversidad como una oportunidad de intercambio cultural y reconocer a los maestros Wayuu como profesionales de la educación capaces de asumir su formación como un acto de transformación, si es abordada desde la perspectiva de su propia cultura. Al respecto, Magendzo K, A. (2016) hacer notar que, por lo general, la educación ha evitado tensionar el conocimiento, sin tomar conciencia de que la diversidad de visiones es un requisito para la producción de nuevo conocimiento y que, a su vez lo enriquece. De este modo, las diferencias de visiones de los pueblos indígenas están en la lógica de reivindicar, hacer valer y posicionar sus conocimientos frente al «racismo epistémico» (Trouillot, 2011) imperante en la hegemonía de las comunidades académicas y científicas del ámbito educativo.

En cuanto a la escritura como proceso central de la experiencia, cabe señalar, que fueron significativos los cambios que emergieron, ya que, al finalizar la formación, los estudiantes se percibieron más conscientes respecto a la necesidad de planear, revisar, corregir y adecuar sus escritos, entendiendo que hacen parte, como la oralidad, de una situación de comunicación, con unos propósitos y modos de organización. Aunque siguen existiendo falencias asociadas a la comprensión y producción de textos, y a posicionarse a nivel escritural como docentes pertenecientes a una comunidad científica, pues estos procesos requieren un trabajo sistemático y riguroso, que perdure en el tiempo, debido a que su adquisición no se da por generación espontánea. En este caso, los cambios generados podrían contribuir a la consolidación de lectores y escritores más críticos y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades al momento de enfrentar un texto. También podrían contribuir a fortalecer la comunicación oral y escrita en su propia lengua, pues no se trata de un proceso de aculturización, sino, como se ha insistido, de dialgo de saberes que lleve en

últimas al fortalecimiento de la identidad de los maestro-aprendices y de los niños indígenas.

Lo anterior debe llevar a la reflexión sobre la posibilidad que tiene el maestro-aprendiz indígena de dialogar, apoyarse e incorporar en sus propias producciones textuales, los lenguajes, la escritura y las mediaciones tecnológicas construidas desde y para la academia.

Así, es evidente que el maestro indígena asume la noción del *otro* de manera incluyente, mientras que el *otro* nombrado por la objetividad científica (Piñacué, 2014) y por las prácticas letradas hegemónicas estandarizadas, genera una especie de escenario de discriminación lingüística, dada las particularidades de las prácticas de literalicidad de los pueblos indígenas. Al respecto, Piñacué (2014) expone que la puesta en la escena "del diálogo de conocimientos genera un mensaje a la academia: lo académico-cartesiano debe comprender la ciencia indígena, tal como los indígenas esclavizados por la colonialidad han comprendido el pensamiento cartesiano" (p. 171).

Respecto al uso de las tecnologías, particularmente de los ordenadores, los avances de los estudiantes se reflejaron en el manejo de programas como Word, Excel y Power Point para la sistematización de la información relacionada con sus proyectos de investigación, además en la búsqueda de información e intercambio de la misma, a través de la web y las redes sociales, las cuales terminaron siendo determinantes para la interacción con los asesores y docentes de la maestría, cuya ubicación geográfica era distinta.

Ahora bien, la formación que se brinde en cualquier nivel educativo debe, sin duda, partir de los intereses, prácticas y saberes de los estudiantes, pues ello motivará la reflexión *in situ*, lo que a su vez incidirá en las posibilidades de transformación del quehacer desde las realidades propias. En este sentido, lo realizado con el grupo de docentes-aprendices, a través de los procesos de formación y de las 13 propuestas de investigación desarrolladas por ellos, en las que el objeto central eran sus propias prácticas de enseñanza del lenguaje y los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes, permitieron trascender de prácticas transmisionistas en las cuales el docente es poseedor de la información y el poder, a prácticas que conciben al estudiante como un sujeto que construye su propio saber, así como en la transformación de las concepciones de los docentes sobre el lenguaje y su enseñanza.

En este sentido, un avance importante se dio en las prácticas reflexivas de los docentes-aprendices, quienes empezaron a cuestionar su propio quehacer, a valorar su posición en el aula, a identificar el verdadero rol de sus estudiantes, y entender la importancia de planear la enseñanza con base en lineamientos epistemológicos, conceptuales y metodológicos claros e intencionados; pero sobre todo quienes modificaron sus concepciones respecto al lenguaje y los procesos de oralidad, lectura, escritura, para reconocer la importancia de estos más allá de la escuela, asumiendo, como lo plantea Carlino (2005), que "escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender y por ello no puede quedar librado a cómo pueden hacerlo los estudiantes por su propia cuenta" (p. 21), y mucho menos a la repetición de fórmulas lingüísticas, en contextos carentes de sentido.

Finalmente, el reto fundamental para los postgrados es comprender que la formación etnoeducativa connota una lógica diferente, y por tanto debe dotar de herramientas que permitan al maestro-aprendiz romper sus propias barreras para la interacción y acceso al mundo del conocimiento, sin que esto implique renunciar a su cultura; aspecto que requiere una revisión sobre la formación disciplinar, vista como actividad social que demanda producir y leer géneros especializados en relación con el dialogo de las identidades indígenas y la forma de inclusión de sus maestros como miembros de comunidades científicas, académicas, profesionales y disciplinares en el ámbito educativo.

Referencias

Bravo, L.A., Bravo, S.L., y Caro, L.E. (2014). Mucho ruido y pocas nueces: el quehacer docente y el uso de las TIC. En P.E. Oviedo y L.H. Pastrana (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia en el siglo XXI* (pp. 121-137). Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Barbero, M.J. (2003). Identidad, Tecnicidad, Alteridad. Apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas. *Revista Iberoamericana, Vol. LXIX* (203). Recuperado de http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/5664/5811

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18* (57), (355-381).

Cassany, D., y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp. 109-128).

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, [S.l.], n. 32, feb. 2017. ISSN 1132-6239. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>.

Collo, J. M., Hernández, M., Mulcué, L.M. y Grisales, M.C.(2016). *Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia*. Tesis (Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?código=5920271

Carrillo, J, A. (2012). Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México. Recuperado de http://eprints. ucm.es/16674/1/T34003.pdf

Juárez, J. M. y Comboni, S. (2007). La calidad de la educación en el discurso político-académico de México, *Revista Reencuentro*, diciembre (60-72)

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE

Magendzo, A. (2016). Repensar el currículo desde la perspectiva controversial. *Revista Currículo para transformar la educación*. Santillana, Ed. (19-24)

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN

Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Piñacué Achicue, J.C. (2014) Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Revista Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, No.20 (161-192), enero-junio 2014

Ruiz, D. (2016) Lectura-escritura. Trabas en la formación de estudiantes de educación indígena, *Pacarina del Sur* [En línea], año 7, núm. 27, abril-junio, 2016. ISSN: 2007-2309. Recuperado de http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1291-lectura-escritura-trabas-en-la-formacion-de-estudiantes-de-educacion-indigena.

Romero Hurtado, L. C y Colina de Andrade, D. (2016) *Enseñanza de las TIC en comunidades Wayuu: Innovación o ruptura de tradición*. [en línea] 2016, 32 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903023> En: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Año 32, Especial No.12(2016): 476-499. ISSN 1012-1587.

Schmelkes, S. (2002). Conferencia. *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, celebrado en Puebla, del 16 al 19 de octubre de 2002

Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. (Spanish). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *11*(2), (1-10). Retrieved from EBSCOhost.

Shön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México, D. F.: Paidós.

Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales, la antropología y el mundo moderno* (traducción de Cristóbal Gnecco). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, CESO, Universidad de Los Andes.

Vito, L. (2012). *La Práctica Reflexiva en el Docente del Medio Indígena y su Efecto en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

1Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), Maestría en Educación. malucia@utp.edu.co
2Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), Maestría en Educación. tasalazar@utp.edu.co
3Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), Maestría en Educación. marthace@utp.edu.co
4Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), Maestría en Educación. stellahenao@utp.edu.co

EJE 3

Alfabetización informacional/ digital

En este eje temático se incorporan trabajos que atienden distintas dimensiones de la gestión de la información académica, como la identificación de necesidades de información, la búsqueda y evaluación de fuentes documentales, así como su comprensión e integración conceptual, en el contexto de tareas de literacidad. Se considerarán trabajos provenientes de distintas posiciones epistémicas y metodológicas, tanto aquellas centradas en la TIC, como aquellas enfocadas en aspectos no intrínsecamente tecnológicos de la alfabetización informacional/digital, tales como la evaluación, integración, aplicación y creación de conocimientos provenientes de múltiples fuentes. También, incluye trabajos que abordan diferentes dimensiones de la gestión de la información académica, como la búsqueda y evaluación de las fuentes documentales. El uso de las TIC's para la enseñanza y aprendizaje de la literacidad académica (uso de redes sociales, aplicaciones, blogs, videos, diccionarios electrónicos, etc.), así como nuevos enfoques pedagógicos o nuevas perspectivas de la lectura y escritura en la sociedad del conocimiento y en entornos digitales. Este eje puede incluir contextos educativos no formales e informales.

5. ¿Alfabetización o literacidad digital? Breve recorrido histórico conceptual

Denise Hernández y Hernández
Lilian Salado Rodríguez
Rocío López González

Palabras clave

Literacidad, alfabetización, lectura, digital.

Resumen

En este trabajo se presenta un breve resumen cronológico de la evolución de los conceptos vinculados a la lectura, desde el punto de vista de diferentes disciplinas y acercamientos teóricos, que nos lleva a diferenciar la conceptualización entre los términos alfabetización y literacidad para vincularlo finalmente al campo de lo digital. Para ello se retoma el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, los autores de esta línea de investigación argumentan que para entender las prácticas de literacidad hay que situarlas en un contexto específico. A manera de cierre, se reflexiona sobre una de las múltiples literacidades, la digital, y sus implicaciones en el contexto educativo.

Introducción

Este trabajo es el resultado de algunas discusiones que se llevaron a cabo dentro del Seminario de alfabetización digital, coordinado por la UNAM y en donde participan integrantes de la Red de Literacidad Digital en la Universidad. Dentro de los debates surgió la necesidad de saber qué estamos entendiendo por literacidad y cómo se diferencia de la alfabetización, para posteriormente vincularlo con el ámbito digital.

Para llegar a lo que entendemos por literacidad digital, fue necesario trazar un camino que empezara por el concepto de la lectura y cómo este se ha retomado y estudiado desde diferentes perspectivas. Nuestro camino empieza por la década de los setenta, en donde la lectura era entendida como una cuestión mecánica, el lector tenía que realizar un descifrado correcto. Se consideraba que un buen lector era aquel que leía bien en voz alta, sin cometer errores y debía aprender a integrar una serie de procesos que lo llevarían a la correcta pronunciación y comprensión del texto.

Las investigaciones realizadas a finales de los setenta e inicio de los ochenta dieron como resultado una conceptualización de la lectura distinta, basada en la tesis de que el lector es un sujeto que aporta su conocimiento adquirido a partir de su experiencia y cultura escrita, y no un agente pasivo que solo sonoriza palabras. En estudios como los de Goodman (1988), Smith (1983), y McGinitie, Maria y Kimmel (1982), se otorga igual importancia tanto al lector como al texto. Se señala que el significado de un texto no es, necesariamente, unívoco; el sentido de lo que se lee varía y se matiza de acuerdo con la interpretación que haga el lector y depende del encuentro entre ambos. El texto proporciona al lector información sintáctica, semántica y grafofonémica y el lector contribuye con su experiencia lectora, su conocimiento lingüístico, de la cultura escrita y del mundo (Goodman, 1982; Smith, 1983). Es decir, la lectura en esta época es considerada como un proceso interactivo que es necesario

para dar significado a lo que se lee (Pellicer & Vernon, 1993; Barton, 1994).

Desde esta perspectiva, el lector eficiente es aquél capaz de utilizar su conocimiento previo, hace uso de todas las señales disponibles en el lenguaje escrito para reducir su dependencia de la información visual y obtener la estructura profunda, el significado (Goodman, 1988).

En la medida que se realizaban investigaciones de orden cualitativo sobre la lectura a mediados de los ochenta y los noventa, se añade una nueva dimensión analítica a su estudio. Se empieza a contemplar la relación entre el contexto social donde se lee y se escribe, y el significado de estas actividades. Una motivación importante para realizar este tipo de estudios se encuentra en el interés por conocer el lugar y la relevancia de la lectura en los distintos grupos, y entonces, se explica (hasta cierto punto) las diferencias en su apropiación. Además, se empieza a reconocer que la lectura y la escritura son prácticas múltiples; se plantea que las prácticas no escolares sean vistas también como prácticas formativas del aprendizaje de la lectura. Estas consideraciones dan un lugar particular a la cultura en la cual, tanto el texto como el lector, están inmersos (Scribner & Cole, 1981; Cook-Gumperz, 1986; Street 1984). La tesis principal de este grupo es que la lectura es una actividad social y cultural que comprende más que la participación del lector. Se consideraba buen lector a aquel que tenía un repertorio amplio de prácticas de lectura y que supiera emplearlas para diversos usos y fines.

Para entender a la lectura como proceso social, Bloome (1985) describe tres de sus dimensiones: todo acto de lectura involucra un contexto social; la lectura es una actividad cultural; la lectura es un proceso socio-cognitivo. Los autores de este periodo sugieren que la lectura debe ser estudiada siempre en el contexto donde ocurre, ya que como tiene distintos significados para los miembros de diferentes grupos con una correspondiente variedad de modos de adquisición, funciones y usos, sería complicado entenderla si se le estudia fuera de dicho contexto.

En el conjunto de investigaciones de las décadas de los ochenta y noventa, se comienzan a tomar en cuenta los aspectos económicos, culturales, religiosos y sociales de los contextos en los cuales se encuentran insertas las prácticas letradas, cuestionando el concepto de alfabetización que se entendía cómo enseñar a leer y escribir de manera descontextualizada; por ello surgió la necesidad de emplear un nuevo término que alcanzara a explicar el manejo lingüístico que empleamos cotidianamente, surgió entonces el término literacidad.

Desarrollo

Literacidad es un término que se derivó de la palabra *literacy* en inglés y ha sido traducido y utilizado de diferentes maneras, siendo las más comunes literacidad o alfabetización. En México se ha utilizado *alfabetización* o *cultura escrita*; *letramento, alfabetiçao* o *literacia* en Brasil(Marinho, 2009); *lettrisme* o *alphabétisme* en Francia (Kalman, 2008), alfabetització, *alfabetisme* o *literacitat* en Cataluña; y en Alemania *alphabetisierung* (Cassany y Castellà, 2010).

Los motivos que nos han llevado a adoptar este término en contraposición al de alfabetización es que esta última tiene una connotación asociada con la adquisición del código escrito. Asimismo, es una palabra estigmatizada, se asume que una persona analfabeta es ignorante, pobre, inculta, inhabilitada para participar en las prácticas sociales que promueven el cambio democrático (Zavala, 2004). El término literacidad, en cambio, sortea estas dificultades ya que designa el objeto y el concepto de saber dominar la lectura y escritura de forma más neutra, objetiva y científica (Cassany, 2008).

Además, distinguir el concepto de alfabetización y literacidad permite diferenciar cuestiones teóricas y de investigación (Carlino, 2013). La primera remite al aprendizaje de la lectura y escritura como tal, mientras que la literacidad se refiere al aprendizaje de las prácticas sociales y culturales relacionadas con la producción, uso y circulación de los textos escritos (Kalman, 2004; Ferreiro, 2011).

A raíz de todo este conjunto de investigaciones realizadas en los ochenta y noventa, surge una corriente que influyó en los trabajos sobre la lectura y escritura llamada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que abordan desde perspectivas teóricas hasta implicaciones en el ámbito educativo; se describen de manera detallada cómo utilizamos determinados textos en situaciones y momentos concretos, en comunidades particulares y con objetivos específi-

cos para alcanzar un propósito explícito (Scribner & Cole, 1981; Camitta, 1993; Street, 1995; Lankshear, Gee, Knobel & Searle, 1997; Barton & Hamilton, 2004; Kalman, 2004; Zavala, 2009, Cassany & Hernández, 2012; Cano, 2018). Es decir, la lectura y la escritura se conciben como prácticas situadas para alcanzar objetivos específicos y deben ser estudiadas dentro de cada contexto para construir un retrato verosímil de ellas (Hernández, Amavizca & López, 2017).

Dentro del desarrollo de los NEL se distinguen dos momentos. El primero surge con trabajos que trataban de describir los fundamentos sociales de la lectura y la escritura. La idea de estos estudios era explorar la literacidad más allá del entorno escolar y documentar la lectura y la escritura habitual ordinaria; es decir, qué leen y escriben las personas en su vida normal, privada y sobre todo cómo lo hacen.

En un segundo momento, hubo un grupo de investigadores que tenían la idea de construir una teoría de la literacidad como práctica social (Street, 1993; Barton & Hamilton, 2004) y proponen una terminología común. Dentro de esta orientación la propuesta más completa y apreciada es la de Barton & Hamiltor (2004), quienes analizan seis principios sobre la naturaleza de la literacidad desde la teoría social: 1) Es entendida como un conjunto de prácticas sociales, que se pueden inferir de los eventos mediados por los textos escritos; 2) Hay diferentes literacidades asociadas con diferentes dominios de la vida; 3) Las prácticas letradas son reguladas por instituciones sociales y por relaciones de poder, algunas se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras; 4) Las prácticas de literacidad cumplen objetivos y están insertas en prácticas sociales y culturales más amplias; 5) Está socialmente situada; 6) Las prácticas de literacidad cambian y otras son adquiridas a través de procesos informales de aprendizaje.

Asimismo, los NEL articulan la concepción de literacidad como práctica social con tres conceptos teóricos básicos: las prácticas, los acontecimientos y los dominios letrados, los cuales se describen a continuación:

a) Prácticas letradas: son las formas culturales generales en que la gente utiliza los textos en situaciones socioculturales específicas, con las distintas formas de pensamiento de las personas, sus valores, actitudes, sentimientos. No son conductas observables, son formas abstractas culturalmente reguladas. Esto determina la forma en que se lee y se escribe, los usos y valores que se le atribuyen a los textos están socialmente legitimados dentro de cada contexto. Para los NEL este concepto es importante porque

a través de él se puede explorar, documentar y analizar lo que hacen las personas con los textos, cómo los utilizan y con quién los comparten. Para poder documentar esto, se recurre al estudio de los acontecimientos letrados.

b) Acontecimientos letrados: aquí los comportamientos sí son observables y analizables. Se encuentran envueltos en situaciones de interacción de los sujetos con el texto escrito. Para analizarlos hay que describir las reglas subyacentes a estos, el material escrito y los modos de relación con ese material. El acontecimiento permite observar el nivel micro de una práctica letrada, además están sometidos y definidos a prácticas generales de lectura y escritura, que a su vez están asociadas a dominios o escenarios concretos del mundo social.

c) Dominios letrados: permiten ordenar los tipos de textos y prácticas, nos ayudan a entender mejor lo que la gente lee y escribe en distintos escenarios. Los dominios más estudiados son: familia, escuela, religión, ocio, TIC, comunidad y trabajo; cada uno está regulado por normas, prácticas, ritos y relaciones de comportamiento. Las prácticas letradas que se asocian a cada dominio reciben un nombre en particular, por ejemplo, las prácticas de lectoescritura en la escuela se denominan literacidades académicas, las asociadas con el ocio son las literacidades vernáculas, las vinculadas con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se llaman literacidades digitales. En síntesis, el concepto de dominio letrado nos ayuda a comprender lo que hacen las personas en varios escenarios con la lectura y escritura.

Podemos decir que no hay una sola literacidad sino múltiples literacidades que no son estáticas, ni jerárquicas, tienen puntos en común y en ocasiones se hace difícil determinar dónde acaba una y comienza otra (Gallego & Hollingsworth, 2000). Las prácticas de literacidad son las formas en que la gente utiliza el lenguaje escrito en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, privilegiando algunas y marginalizando otras. Para los NEL la literacidad es una práctica social que varía de un contexto a otro y que necesita ser entendida local e históricamente (Street, 1984; Cassany, 2012). No se trata de medir habilidades, sino de describir y comprender los "usos y significados de la literacidad en contextos sociales específicos" (Márquez & Valenzuela, 2017, p. 4).

Ahora bien, ¿qué sucede con la lectura y escritura en la era digital? Parece que ya hemos superado esas predicciones fatídicas y negativas en torno a la introducción de las TIC en la educación y en nuestra vida cotidiana, porque de manera no intencionada ya forman parte de nosotros, se han vuelto invisibles y nos hemos hecho dependientes de ellas para realizar diversas actividades cotidianas. La digitalización de los textos abre un mundo de posibilidades en el mundo virtual, así como las prácticas en papel son diversas, lo son también las prácticas letradas en pantalla (Vaca y Hernández, 2006).

Actualmente, en los espacios universitarios, es común observar a estudiantes y académicos utilizando dispositivos digitales en los cuales realizan diferentes actividades de carácter personal, social y escolar; a través de ellos acceden a una amplia gama de información, interactúan, leen, socializan y se comunican (Domínguez, López & Ortega, 2016), también comparten experiencias y expresiones de su realidad a través de diversos códigos de escritura que ellos mismos van construyendo, como los emoticones o abreviaturas (palabras o frases).

Paradójicamente, los beneficios de la integración de las TIC en los procesos educativos en México, entre la población universitaria, aún se encuentran en proceso de instauración y consolidación (ANUIES, 2018). Es una constante que en los países europeos y de habla inglesa, la alfabetización informacional se ha implementado en sus sistemas educativos como una herramienta básica de aprendizaje, mientras que en los países de habla no inglesa esta tendencia se ha desarrollado principalmente en las universidades y, hasta ahora, pareciera que no ha sido suficiente.

Se considera que los estudiantes ingresan a la universidad con deficiencias importantes para acceder, evaluar, utilizar, compartir y crear información. A pesar de que la mayoría llega a la universidad con cierta experiencia en el uso de las TIC, es indispensable reforzar sus habilidades para realizar búsquedas de información eficaces, reconocer fuentes de información confiables, manipular de manera pertinente la información o resolver problemas mediante la comunicación oral y escrita (Hernández, López & Aguilera, 2017).

En este sentido, se ha observado que existen distintas prácticas en la literacidad digital entre los estudiantes y profesores, que limitan el óptimo aprovechamiento de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como escasa transversalidad de la literacidad digital en el currículo universitario.

Conclusiones

Es emergente re-pensar y fortalecer la formación del estudiante hacia la literacidad digital, es decir, promover el desarrollo de competencias que el estudiante universitario actual debe dominar para lograr una auto regulación de sus procesos de aprendizaje y una condición fundamental para su incorporación a la sociedad del conocimiento. Se requiere un estudiante universitario que logre una adecuada literacidad académica y también digital de manera autónoma, que sea capaz de buscar, obtener y procesar la información y utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y que sea capaz de adaptarse a los cambios y a tomar decisiones. Se trata de aprender a enseñar y discernir sobre aquello que es relevante y pertinente, saber evaluarla, clasificarla e interpretarla, y usar la información con responsabilidad, en este sentido, los profesores juegan un papel fundamental.

En suma, como dirían Dussel y Southwell (2017), nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, es fundamental el papel de la investigación educativa, que nos permita conocer y comprender las prácticas de los jóvenes universitarios, qué escriben, qué leen, qué aprendizajes adquieren a través del uso de los dispositivos digitales (más allá del ámbito escolar). Es necesario diseñar estrategias encaminadas a la mejora de la formación profesional y personal de los estudiantes, que contribuya al desarrollo y ejercicio de una ciudadanía equitativa y democrática, que favorezca la igualdad, la no discriminación, la no violencia, la justicia, tanto dentro como fuera del mundo virtual.

Referencias

ANUIES (2018). *Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. MÉXICO: ANUIES. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. USA: Blackwell.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp. 109-139. Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Bloome, D. (1985). Reading as a social process. *Language Arts, 62*(2), pp. 134-141.

Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students. En B. Street, *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 228-246). New York: Cambridge University Press.

Cano, A. (2018). Uso de internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena. En D. Hernández, D. Cassany & R. López, *Háblame de TIC 5: Prácticas de lectura y escritura en la era digital*, pp. 145-170. México: Brujas.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57002

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany, D. (2012). En_línea. *Leer y escribir en la red*. Madrid, España: Anagrama.

Cassany D. y Castellà J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva Florianópolis*, 28(2), pp. 353-374. Recuperado de http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0?, CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.pdf

Cook-Gumperz, J. (1986). *La construcción social de la alfabetización*. Cambridge: Cambridge University Press.

Domínguez, F.; López, R. y Ortega, J. (2016). “Hagan un grupo de Facebook para esta clase”. ¿De qué hablamos cuando hablamos de redes sociales? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (2), 117-126.

Dussel, I. y Southwell. M. (2017). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El monitor*, 13. Recuperado de http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/298/29819096014.pdf

Gallego, M. y Hollinsworth, S. (Eds.) (2000). The idea of multiple literacies. En M. Gallego & S. Hollinsworth, *What counts as literacy. Challenging the school standard*, (pp. 1-23). New York: Teachers College.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo veintiuno.

Goodman, K. (1988). How is a socio-psycholingüistic view of reading relevant to reading instruction? En C. Weaver. *Reading process and practice* (pp. 137-174). Portsmouth, NH: Heinemann.

Hernández, D.; R. López y C. Aguilera (2017). Jóvenes universi¬tarios: experiencias de lectura y escritura académica. En E. López, G. Maldonado, V. Marín & E. Vázquez (Coords.), *Investigaciones educativas hispano-mexicanas*, (pp. 39¬-53). Sevilla: AFOE.

Hernández, D., Amavizca, S. y López, R. (2017). Prácticas letradas en Internet: El caso de Scorchy. *Estudios λambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, (2), pp. 94-118. Recuperado de http://estudioslambda.uson.mx/revistas/articulos/19-16-2-r2_art05.pdf

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres Mixquic*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: Siglo XXI.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 107-134. Recuperado de http://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06-pdf

Lankshear, C., Gee, P., Knobel, M. & Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. Great Britain: Open University Press.

Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y *exclusión*. En Kalman, J. & Street, S. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 40-63). México: Siglo XXI.

Márquez, M. y Valenzuela, J. (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. Sinética. *Revista electrónica de Educación*, (50), pp. 1-17. Recuperado de: https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776/1000

McGinitie, W., Maria, K. y Kimmel, S. (1982). El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En E. Ferreiro & M. Gómez (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 29-49). México: Siglo XXI.

Pellicer, A. y Vernon, S. (1993). Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles. *Lectura y Vida*, 5-12.

Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1993). *Cross cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education*. New York: Longman.

Vaca, J. y Hernández, D. (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas? *Perfiles Educativos*, 28(113), pp. 106-128.

Zavala, V. (2004) Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437-459). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 25-35). Barcelona: Paidós.

EJE 4

Literacidad y alfabetización académica

Este eje comprende iniciativas, proyectos y trabajos diversos que hayan realizado profesores, investigadores, grupos, asociaciones o instituciones para desarrollar o promover la lectura y la escritura en contextos escolares, académicos, disciplinares y profesionales. Incluye aquellos abocados a indagar los modos de enseñar la lectura, la escritura y la oralidad que propician el acceso a los estudiantes de los distintos niveles educativos a las culturas letradas de las disciplinas escolares, y los dispositivos que las instituciones sostienen para apoyar las alfabetizaciones académicas como Centros de Escritura, Centros de Aprendizaje, Bibliotecas Virtuales, Portales en Línea, entre otros. También incluye estudios lingüísticos y discursivos abocados a la descripción, análisis y explicación de fenómenos relacionados con el uso del lenguaje académico y especializado en contextos de literacidad académica como estudios de tradiciones discursivas y formas de comportamiento lingüístico en el seno de comunidades académicas y científicas, trabajos sobre géneros discursivos, discursos disciplinares, discurso escolar, estudios sobre interacción discursiva en el aula, entre otros. En el eje se incluyen, de igual forma, trabajos sobre innovación y nuevas tendencias educativas en literacidades académicas.

6. Percepción de estudiantes universitarios sobre sus habilidades de comprensión lectora

María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez[1]
Ana Bertha de la Vara Estrada[2]
María Edith Araoz Robles[3]

Palabras clave

Competencia, lectura, comprensión lectora

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar los resultados parciales de una investigación de tipo cuantitativo acerca de la percepción que los estudiantes de la Universidad de Sonora de primer semestre tienen sobre la lectura y la comprensión lectora. Dado que desde el año 2008 se incorporó el enfoque por competencias en el nivel medio superior, pudiera suponerse que actualmente los jóvenes que ingresan a la universidad han desarrollado competencias lingüísticas y comunicativas para atender procesos de lectura y de escritura. No obstante, con base en nuestra práctica docente, podemos afirmar que un buen número de estudiantes de primer ingreso no cuentan con dichas habilidades. En una primera fase, nos enfocamos en conocer la autopercepción que los estudiantes tienen acerca de su competencia lectora. En este trabajo presentamos resultados obtenidos de trece ítems que conforman una de las siete preguntas del "Cuestionario sobre estrategias de lectoescritura analítica y crítica". El cuestionario se construyó siguiendo aportaciones sobre el concepto de lectura de autores como Daniel Cassany, Oscar Morales y Giovanni Parodi. De acuerdo con los resultados arrojados, se observa una autopercepción positiva de los estudiantes con respecto a sus habilidades de comprensión lectora

Introducción

En los últimos años, la tendencia de la educación formal es buscar nuevos paradigmas educativos que vayan a la par con los acelerados cambios científicos y tecnológicos, y que respondan a los nuevos requerimientos de una sociedad en constante cambio. En este contexto, la influencia de las nuevas tecnologías digitales impacta al ámbito educativo en general y, en especial, a las instituciones de educación superior y media superior, quienes han emprendido una serie de reformas y cambios en sus métodos de enseñanza.

Así, a partir de 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementa en México la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), sustentada en un marco curricular común, que adopta el Enfoque Basado en Competencias (EBC). Ello supone que los estudiantes que ingresan a la universidad ya han sido formados bajo los lineamientos de este enfoque, por lo que se espera que puedan expresarse y comunicarse adecuadamente, que piensen de manera crítica y reflexiva, que aprendan de forma autónoma, que puedan trabajar colaborativamente, y que puedan participar de manera responsable en la sociedad (Acuerdo 444. *Diario Oficial de la Federación 2008*).

Ante estos cambios en los paradigmas de la educación, la Universidad de Sonora ha modificado los planes de estudio en varios de sus programas educativos con base en el EBC. *vvv* retoma la concepción de competencia propuesta por la UNESCO, la cual sostiene que la formación basada en competencias implica incrementar nuestros saberes más allá de la simple ejecución de destrezas, por lo que "ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos." (Universidad de Sonora, 2018, p. 33). De igual manera, en este enfoque se consideran las competencias genéricas y específicas básicas. Las primeras son aplicables a cualquier campo disciplinar y/o pro-

fesional, debido a que son instrumentales y transversales e impactan en el perfil de egreso. Las segundas se vinculan al desarrollo de áreas específicas del conocimiento y se refieren a las capacidades que los estudiantes deben desarrollar para poner en práctica lo aprendido en determinada situación profesional.

De acuerdo con el objetivo de este trabajo, consistente en mostrar los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de la lectura y la comprensión lectora, retomamos de las competencias genéricas lo relativo al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas: dominio de la lengua materna, pensamiento crítico, alfabetización y literacidad digital y producción de sentido, todas ellas relacionadas con la práctica lectora. A continuación, señalamos las perspectivas teóricas que asumimos sobre los conceptos involucrados en esta investigación.

Aproximaciones teóricas

La concepción de lectura ha experimentado diversas modificaciones a lo largo del tiempo, y esto es así porque, como toda práctica social, su significado varía según el contexto de cada época. Hoy en día, por ejemplo, el internet nos ofrece diversas modalidades de textos que exigen otras formas de leer.

En los últimos años, se han manejado por lo menos tres perspectivas en torno al concepto de lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Éstas, como señala Cassany, no se excluyen entre sí, sino que se complementan para hacer frente a las diferentes prácticas letradas. Así, la perspectiva lingüística parte del estudio de la lengua y de los aspectos gramaticales, la psicolingüística se apoya en el campo de la psicología cognitiva, y la perspectiva sociocultural hace referencia a estudios sociológicos, antropológicos y culturales (Cassany, 2008, p. 15). Veamos un poco más a detalle cada una de ellas.

De acuerdo con la perspectiva lingüística, cuando leemos encontramos el significado del mensaje en el texto, en las palabras y en la organización de sus partes. En este sentido, leer es decodificar el significado global del texto a partir de la suma de los significados de cada palabra. Para ello, es necesario conocer también las reglas o aspectos normativos de la lengua y la morfosintaxis, entre otros aspectos. Esto significa que "la comprensión

lectora está ligada a la correcta pronunciación de las grafías y a la capacidad que tenemos para extraer el significado del escrito" (Araoz, Guerrero, Villaseñor, Galindo y De la Vara, 2010, p. 43).

A su vez, la perspectiva psicolingüística considera que el significado del texto se almacena en la mente tanto de quien escribe como de quien lee. La mente se convierte así en el laboratorio donde se construye el significado y requiere desarrollar procesos cognitivos para construirlos, ya que, además de conocer el léxico y la gramática de la lengua, el lector se apoya en sus conocimientos previos para interactuar con el texto y formular hipótesis, para verificarlas, para recuperar los significados implícitos, etcétera (Cassany, 2008). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es producto de un proceso en el que interactúan el autor, el texto y la mente del lector. De ahí que el significado varíe dependiendo del lector y del contexto.

La perspectiva sociocultural, por su parte, establece que la lectura es un proceso en el que interviene nuestro sistema cognitivo, nuestros conocimientos y experiencias previas, la situación particular en la que se emite el discurso y la comunidad cultural a la que pertenecemos. En este sentido, de acuerdo con Cassany y Morales (2008), es una perspectiva más etnográfica e interdisciplinaria que incluye a las anteriores (código y procesos cognitivos) y destaca la relevancia de los factores contextuales entre los que se encuentran: "la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector" (Cassany y Morales, 2008, p.70). Como práctica sociocultural, la lectura establece una relación dialógica con todos esos factores y el lector puede obtener diversas interpretaciones y generar nuevos significados.

Considerando las tres perspectivas sobre el proceso de lectura, vemos que la comprensión lectora no es un proceso mecánico, es una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la que el lector tiene un rol activo y participativo (Parodi, 2014). Así, al hablar de comprensión lectora nos referimos sobre todo al significado propio que un individuo

otorga al nuevo conocimiento. Podemos decir que un estudiante comprende un texto si puede explicarlo, parafrasearlo, aplicarlo a otro contexto o adaptarlo a su realidad; cuando puede hablar de su importancia o cuestionarla; cuando hace conexiones con otras ideas y hechos; cuando puede predecir acciones, cuando realiza inferencias (Araoz, De la Vara, Guerrero, 2017).

De acuerdo con lo anterior, la perspectiva sociocultural de la lectura es la que más se acerca al concepto de competencias formulado por la UNESCO y adoptado por el *MEUS 2030*. Es decir, mediante las competencias genéricas, el estudiantado desarrolla la capacidad de observar, analizar, interpretar e intervenir en un mundo complejo en el que interaccionan la cultura, los aspectos sociales y éticos, los factores políticos y la innovación tecnológica.

Ahora bien, como señalamos al inicio, existe el supuesto de que los estudiantes que ingresan a la universidad ya han desarrollado algunas de estas habilidades de lectura y escritura de acuerdo al EBC. No obstante, es posible afirmar que no todos los estudiantes de primer ingreso las poseen. Con el fin de constatar la validez de nuestra apreciación, formulamos la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la autopercepción del estudiantado de primer ingreso de la Universidad de Sonora relacionada con su concepto de lectura y sus habilidades de comprensión lectora? Presentamos enseguida la metodología utilizada.

Metodología

Esta investigación forma parte de un proyecto que consta de tres fases, una de corte cuantitativo y las otras dos, cualitativo. La que aquí exponemos es cuantitativa, no experimental y transaccional: es cuantitativa porque el instrumento fue diseñado para obtener datos cuantificables; es no experimental debido a que sólo se observan las variables tal y como se presentan; y es transaccional porque la medición se realizó en un tiempo determinado.

La población la conforman 6205 estudiantes de nuevo ingreso que cursan la asignatura de Estrategias para Aprender a Aprender en la Unidad Regional Centro (URC) de la Universidad de Sonora. La muestra fue probabilística con 4.55% de error. La selección de ésta se realizó a conveniencia, la conforman 450 estudiantes distribuidos en 15 grupos pertenecientes a las seis divisiones de la URC, las cuales están representadas en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra

División	Porcentaje	Alumnos
Humanidades y Bellas Artes	9.1%	14
Ciencias Económico Administrativas	24%	108
Ciencias Exactas y Naturales	1.1%	5
Ciencias Sociales	35.8%	161
Ciencias Biológicas y de la Salud	13.6%	62
Ciencias e Ingeniería	16.2%	73

De los 450 estudiantes, 38.5 % son hombres y el 61.5% mujeres. El 80% proviene de bachilleratos públicos y el 20% de privados.

El instrumento de investigación consiste en un cuestionario estructurado que construimos a partir de las tres perspectivas teóricas expuestas anteriormente sobre el concepto de

lectura. *El Cuestionario sobre estrategias de lectoescritura analítica y crítica* lo constituyen 7 reactivos que contienen de 10 a 13 ítems. Para el presente trabajo sólo nos enfocamos en el reactivo 2, el cual consta de 13 ítems: "La comprensión lectora (CL) implica poner en práctica procesos mentales y sociales que te permiten dar significado al texto (impreso, electrónico, visual, audiovisual, gráfico, etc.). ¿En qué grado evalúas los procesos mencionados a continuación?"

a)Identificar el uso adecuado de los aspectos normativos de la lengua.
b)Identificar el significado de las palabras dentro de un texto.
c)Reconocer las partes del texto.
d)Identificar el mensaje literal del texto.
e)Inferir el contenido del texto a partir del título.
f)Completar información no dicha en el texto a partir de explicaciones, asociaciones y predicciones propias.
g)Comparar tus conocimientos previos con la nueva información.
h)Relacionar el contenido del texto con otros textos.
i)Construir el significado global del texto a partir de lo que dice el autor, de tus conocimientos y experiencia previa.
j)Identificar los elementos sociales, culturales, políticos y económicos de tu entorno (contexto) y relacionarlos con la información del texto.
k)Reconocer el tipo de texto de acuerdo al contexto en que se genera.
l)Distinguir la intención comunicativa de acuerdo al tipo de texto.
m)Construir nuevo significado a partir de lo leído, de tus conocimientos previos y del contexto.

Para comprobar la fiabilidad del cuestionario y analizar la consistencia interna de la escala, se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach. Los resultados muestran un valor de .899, lo que nos indica que la escala es confiable, como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Fiabilidad de la escala

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
.899	.901	13

Análisis de resultados

Los resultados estadísticos de las respuestas a los ítems del reactivo 2 se muestran en la tabla 3. La autopercepción del nivel de competencia del estudiantado se evalúa a partir de las siguientes categorías: 1=Pésima, 2=Deficiente, 3=Regular, 4=Buena y 5=Excelente. Donde la media es 3, es decir, regular.

Tabla 3. Resultados 13 items de la pregunta 2 sobre comprensión lectora (*)

	Identificar el uso adecuado de los aspectos normativos de la lengua	Identificar el significado de las palabras dentro de un texto	Reconocer las partes del texto	Identificar el mensaje literal del texto	Inferir el contenido del texto a partir del título	Completar información no dicha en el texto a partir de explicaciones, asociaciones y predicciones propias.	Comparar tus conocimientos previos con la nueva información	Relacionar el contenido del texto con otros textos.	Construir el significado global del texto partir de lo que dice el autor, de tus conocimientos y experiencia previa.	Identificar los elementos sociales, culturales, políticos y económicos de tu entorno (contexto) y relacionarlos con la información del texto.	Reconocer el tipo de texto de acuerdo al contexto en que se genera.	Distinguir la intención comunicativa de acuerdo al tipo de texto.	Construir nuevo significado a partir de lo leído, de tus conocimientos previos y del contexto.
N	450	450	450	450	450	450	450	450	450	450	450	450	450
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.6	3.75	3.66	3.64	3.82	3.58	3.81	3.67	3.5	3.61	3.54	3.64	3.68
Mediana	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Moda	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3a	4	4
Desv. tip.	0.944	0.766	0.871	0.87	0.845	0.857	0.812	0.854	0.876	0.887	0.885	0.832	0.86
Varianza	0.89	0.587	0.758	0.757	0.714	0.735	0.66	0.729	0.767	0.787	0.784	0.693	0.739
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Percentiles	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

(*) Pregunta 2. "La comprensión lectora (CL) implica poner en práctica procesos mentales y sociales que te permiten dar significado al texto (impreso, electrónico, visual, audiovisual, gráfico, etc.) ¿En qué grado evalúas los procesos mencionados a continuación?

Las respuestas en los cuatro primeros ítems corresponden a la perspectiva lingüística, las cinco posteriores a la psicolingüística y las últimas cuatro a la sociocultural.

Respecto a la perspectiva lingüística, los resultados arrojan que el estudiantado se autoevalúa de manera favorable en las habilidades referentes a: identificar el uso adecuado de los aspectos normativos de la lengua, el significado de las palabras dentro de un texto, el mensaje literal y reconocer las partes del texto. Se observa que la opción que más se

repite es 4=Buena. Un 50% de los sujetos está por encima de 4 y el restante 50% queda por debajo de este valor (mediana). En promedio, los alumnos se ubican por encima de 3 (regular). Asimismo, se observa una desviación de esta categoría en promedio de .76 a .944 unidades de la escala, lo cual significa que su autopercepción en las habilidades dentro de la perspectiva lingüística se encuentra más cercana a buena que a regular. Se observa también que ningún estudiante se autoevalúa de manera pésima. Las puntuaciones tienden a ubicarse en los valores medios a elevados.

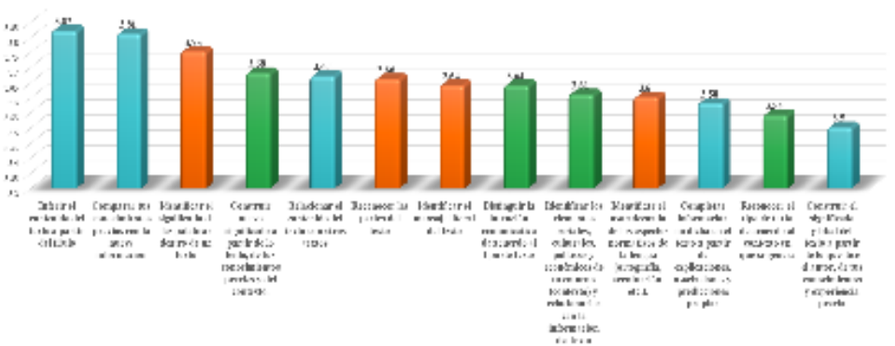
En la perspectiva psicolingüística, la autopercepción del estudiantado es favorable en habilidades como: inferir el contenido del texto a partir del título, completar información no dicha a partir de explicaciones, asociaciones y predicciones propias, comparar conocimientos previos con la nueva información, relacionar el contenido del texto con otros textos, y construir el significado global a partir de lo que dice el autor, de sus conocimientos y experiencia previa. La opción que más se repite para las primeras cuatro habilidades es 4, es decir, buena. Dentro de estas primeras 4 habilidades, el 50% de los sujetos está por encima de 4 y el restante 50% queda por debajo de este valor (mediana). En cambio para la última habilidad la opción más repetida fue 3 (regular), categoría en la que el 50% de los sujetos está por encima de 3 y el restante 50% queda por debajo de este valor (mediana), es decir, que la mitad del estudiantado se autopercibe de manera pésima y mala para construir el significado global del texto a partir de lo que dice el autor, de sus conocimientos y de su experiencia previa. De manera general, los valores de desvían de .812 a .876 unidades de la escala, esto se traduce en que la autopercepción en las habilidades dentro de la perspectiva psicolingüística se encuentra más cercena a buena que a regular. Las puntuaciones tienden a ubicarse en los valores medios a elevados.

Dentro de la perspectiva sociocultural, la autoevaluación del estudiantado fue favorable respecto a estas habilidades: identificar los elementos del entorno y relacionarlos con la información del texto, reconocer el tipo de texto de acuerdo al contexto en que se genera, distinguir la intención comunicativa de acuerdo al tipo de texto y construir nuevo significado a partir de lo leído, de los conocimientos previos y del contexto. La opción que más se repite para la primera y las dos últimas habilidades es 4, es decir, buena. La opción de regular es la que más se repite para la habilidad de reconocer el tipo de texto de acuerdo al contexto en que se genera. El 50% se autoevalúa por encima de 4 y el restante 50% queda por debajo de este valor (mediana). En promedio, los jóvenes, se ubican por encima de 3 (regular) y los valores de desvían de .693 a .787 unidades de la escala. Es decir, la autopercepción

en cuanto a sus habilidades dentro de la perspectiva sociocultural se encuentra más cercana a regular que a buena.

Para finalizar este análisis, podemos observar de manera global en el gráfico 1 que, de acuerdo a las medias reportadas, el nivel de competencia de las habilidades de comprensión lectora del estudiantado se encuentra por debajo de la media. Es decir, los estudiantes se autoevalúan en las categorías de regular a buena.

Gráfico1. Autopercepción promedio de las habilidades de comprensión de la lectura



Conclusiones

Con base en los resultados de esta primera etapa de investigación, podemos concluir que la percepción del estudiantado sobre sus habilidades de comprensión lectora se ubica dentro de las categorías de regular a buena. Es decir que, desde su percepción, en términos generales pueden decodificar un texto, reflexionar y ver más allá de lo explícito, así como tener una perspectiva crítica de lo leído.

No obstante, esta percepción difiere de lo que como docentes observamos en el aula cuando trabajamos la lectura analítica: un buen número de estudiantes tienen dificultad para construir significado desde el nivel literal, para abstraer los conceptos principales del texto, para relacionar concep-

tos e ideas y para conectar la información con su entorno. Esto nos dice, entonces, que una parte del estudiantado requiere reforzar y poner en práctica estrategias de lectura analítica y crítica que les posibiliten afrontar los retos que implica introducirse en su área disciplinar. Estamos conscientes de que el proceso de lectura es una práctica social que cambia según el contexto y la época, y que no leemos igual en el nivel de educación básica o media superior que en nivel superior. Coincidimos con Carlino (2013) y Cassany (2008) al afirmar que leer en la universidad demanda otros procesos de mayor complejidad y que las prácticas discursivas deben ser contextualizadas y situadas dentro de los ámbitos disciplinares.

Finalmente, los resultados de esta fase de la investigación habrán de contrastarse en una posterior etapa de corte cualitativo en la que, por una parte, el estudiantado exprese sus concepciones y creencias sobre el significado de lectura y, por otra, se observen sus habilidades de comprensión lectora a través de ejercicios específicos. Una vez que se tengan estos resultados, tendremos más herramientas para tomar las decisiones pertinentes sobre las nuevas estrategias a utilizar en nuestros cursos, y para lograr incidir en las políticas institucionales con el objetivo de que se aprueben más asignaturas de alfabetización académica, a lo largo del currículo.

Referencias

Araoz R, M. E., De la Vara E., A.B. y Guerrero de la LL., P.C. (2017). Lectura activa e inferencial para el aprendizaje. En Hernández R., L. A. (comp.). *Desde la literacidad académica II: perspectivas, experiencias y retos* (pp. 211-219). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Araoz E., Guerrero P., Galindo M. A, Villaseñor R. A. y De la Vara, A. B. (2010). *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. (2ª ed.). Cd. de México: Pearson/ Universidad de Sonora.

Diario Oficial de la Federación (2008) Acuerdo número 444 (21 de octubre). Por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, México.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 18(10), 355-381.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Edo. de México: Ríos de Tinta

Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En *Memoralia* 02 Cuaderno 08 (5), 69-82. Recuperado de https://lenguharas.jimdo.com/memoralia/

Parodi G. (2014). *Comprensión de textos escritos. Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Universidad de Sonora (2018). *Modelo Educativo 2030 de la Universidad de Sonora*. Hermosillo: UNISON.

1angeles.galindo@unison.mx
2ana.delavara@unison.mx
3edith.araoz@unison.mx

7. Hábitos de lectura de los alumnos de ciencias sociales y administrativas de la UATx

Armando Ávila-Carreto

Palabras clave

Lectura, literacidad, práctica lectora, hábitos de lectura, lector universitario.

Resumen

El acto de leer, ahora, es diferente, si se le compara con lo que se hacía en el siglo XX. Además, la lectura adquiere un significado heterogéneo en cada sujeto, a partir de su experiencia y sus objetivos para leer, a pesar de que sean los mismos textos. Por ello, en esta ponencia, se reporta un estudio sobre los hábitos de lectura de 385 alumnos de nivel licenciatura, de la División de Ciencias Sociales y Administrativas en una universidad pública. Cabe destacar que esta contribución se basa en la tesis *Consumo y hábitos de lectura en estudiantes de ciencias sociales y administrativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala* (UATx), proyecto concluido de investigación del Centro Interdisciplinario de Posgrado de la UPAEP.

El método de investigación se realizó mediante una encuesta, con un diseño no experimental, transeccional descriptivo. Los resultados evidencian que la frecuencia y hábito de lectura no es predominante frente a otras actividades de ocio, debido a que la principal razón para leer es con fines de estudio —y no por el simple placer de hacerlo—, mientras que para no leer es la falta de tiempo. Para finalizar, se plantean estrategias con el propósito de fomentar la lectura entre los universitarios, con base en el deleite por la lectura libre.

Introducción

Desde hace tiempo, en las instituciones de educación superior (IES) en México, la lectura forma parte fundamental de la formación a través de la comprensión crítica permanente que beneficia la toma de decisiones. No obstante, los hábitos y la frecuencia de lectura entre los universitarios son escasos dado que, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) (CONACULTA, 2015), los universitarios leen en promedio 10.9 libros al año. Es un número reducido comparado con naciones con un mayor nivel socioeconómico, donde, según Argüelles (2017), se leen en promedio 20 o más libros por ciudadano.

No obstante, no hay que olvidar que el desarrollo de la lectura no se basa solo en incrementar el número de textos leídos, sino reconocer otros aspectos intelectuales que propician una cultura lectora (Manresa, 2009). En efecto, durante el acto de leer el sujeto acepta intervenir en una comunidad reflexiva. Por ello, no solo se trata de comprender el texto, sino de adquirir diversas formas de usar la información en contextos sociales (Kalman, 2004).

"La realidad es que en la universidad no hay una presencia significativa de proyectos que promuevan el acercamiento a los libros porque esta pondera la formación instrumental" (Mendoza-Valdés y Cardoso-Malaquias, 2016: p. 55), por esto, las IES tienen la responsabilidad de crear y promover estrategias para implementar el gusto por la literatura. El emplear suficiente tiempo en actividades de lectura por parte de las escuelas será vital en esta búsqueda por optimizar los hábitos culturales de nuestra sociedad, principalmente en los estudiantes, dado que ellos tendrán mayores probabilidades de influir en otros sectores sociales.

Para promover un cambio en la cultura lectora, es necesario identificar las principales motivaciones, opciones y necesidades que presentan los universitarios para adquirir y leer determinado material. Resulta fundamental compren-

der los hábitos lectores para la correcta toma de decisiones en políticas de formación y promoción lectora. De esta manera, el objetivo es conocer los hábitos de lectura en los alumnos de ciencias sociales y administrativas, con el fin de revelar áreas de oportunidad para diseñar estrategias que favorezcan la promoción lectora en la UATx.

Razones para no leer

En México, el número de lectores indiscutibles es escaso, el resto de los ciudadanos —aun siendo alfabetizados y que tienen contacto de algún modo con los libros— no son considerados lectores o mucho menos poseen el hábito de leer, por lo tanto, el panorama del país se considera de analfabetismo cultural (Chávez, 2005).

Lo anterior se corrobora con datos publicados en la ENL (CONACULTA, 2015): son escasos los mexicanos que leen más de 10 libros por año, en contraste con la mayoría de los ciudadanos que no ha leído un libro e incluso una página en un año. De la misma manera, en 2015, más del 10% de la población no había leído un libro, y el porcentaje restante no leía un número mayor con el argumento de que lo han hecho solo por obligación durante sus estudios, es decir, que no leen por placer (CONACULTA, 2015). De acuerdo con Chávez (2005), el panorama educativo en México es decadente y esto se considera como un elemento importante para que los hábitos de lectura en el país se encuentren en una situación alarmante.

De acuerdo con Zaid (2006), más de la mitad de los mexicanos que no leen mencionan que es porque no tienen el tiempo suficiente para dedicárselo a la lectura. Sin embargo, cuando se les pregunta acerca de por qué otros mexicanos no leen, se menciona que es por falta de interés o pereza. En efecto, los resultados nos muestran una clara falta de interés por el hábito lector. También manifiestan en sus respuestas que es posible que los mexicanos no lean porque encuentran tedioso el acto de leer, pero cuando se les pregunta acerca de sus propios hábitos de lectura mencionan excusas, quizá porque se sienten avergonzados. Esta reacción se da porque existe un desprecio cultural hacia las personas que no leen, incluso los lectores creen ser autoridad moral por el simple hecho de hacerlo, como lo menciona Vázquez (2017): la gente que lee debería experimentar valores como la empatía y la tolerancia; sin embargo, desacreditan a quien no tiene el hábito lector y, peor aún, favorecen dicha carencia con burlas hacia los no lectores. También Vázquez (2016) plantea otro dilema al cual se enfrentan los seres humanos que no leen, que es considerar ciertos tipos de textos como difíciles o incluso elitistas. Esta segmentación de la literatura por su grado de complejidad genera que más personas no muestren interés por la lectura y no disfruten de los beneficios de esta actividad por una supuesta dificultad en su comprensión.

El evidente desinterés por la lectura genera que otras actividades, principalmente de ocio, arrebaten tiempo e inversión por parte de los estudiantes. De acuerdo con CONACULTA, en la ENL de 2015, los mexicanos dedicaban la mayor parte de su tiempo a descansar y a otros medios de comunicación, como la televisión o revistas de entretenimiento. En ese sentido, Sheridan (2013) opina que en México el escaso hábito de lectura y el rechazo al libro son ocasionados por la preferencia hacia la televisión, pues, para el ciudadano promedio, pasar horas mirando un programa se considera una actividad de entretenimiento, pero leer es no estar haciendo algo.

Otra razón para no leer es debido a que se le ha conferido a la lectura un sentido de obligatoriedad, en donde la imposición y la falta de libertad para elegir han eliminado la imagen de una actividad productiva y placentera que implica el acto de leer. Para Argüelles (2015), las universidades han cometido el error de fomentar este sentido de obligación a partir de la memorización de textos por encima de la comprensión, lo que ocasiona un nulo placer por la lectura, debido a que la exigencia docente es memorizar sin aprender, es decir, sin leer.

El lector universitario

La lectura en universitarios es un requerimiento para el desarrollo profesional, dado que los estudiantes permanentemente se enfrentan a la comprensión de textos, para lo cual deben contar con la capacidad de analizar, solucionar actividades y tomar decisiones. Sin embargo, las universidades cometen el error de inferir que los alumnos ingresan con la capacidad lectora adecuada para afrontar las exigencias de su carrera profesional; nada más falso, pues no todos los universitarios cuentan con las habilidades necesarias para leer textos académicos, además de que se percibe poca motivación para la lectura (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

A pesar de este escenario, existe una clara preocupación por parte de las universidades, primero, por admitir el problema del hábito lector entre sus estudiantes; segundo, por aceptar que lo poco que se lee se hace de manera incorrecta y por obligación; y tercero, por concebir la lectura como una herramienta indispensable para que los alumnos se desarrollen en actividades laborales y de ocio (Argüelles, 2015).

La situación de los hábitos de lectura en las universidades se debe transformar en una experiencia que impacte la imaginación y el saber, facilitando la libertad de expresión. Lamentablemente, la cantidad de información en línea y las exigencias para alcanzar altos índices de productividad académica han propiciado problemas para utilizar de manera adecuada los textos hallados en internet. Dilemas como el plagio se consideran una práctica normalizada en el ámbito educativo, a pesar de las consecuencias educativas, sociales y legales que esto conlleva.

En definitiva, lo que en realidad mueve al joven es contagiarlo con el ejemplo de un interés legítimo y nunca menospreciar sus capacidades o elecciones. Por lo tanto, las IES deben construir estrategias que permitan a los universitarios desarrollar su propio interés.

Método de investigación

El presente estudio se elabora con una metodología mixta, de diseño no experimental, transeccional descriptivo. Se eligió la encuesta como instrumento de medición. Los datos se recolectaron a partir de un instrumento de elaboración propia, con base en la revisión de la ENL de CONACULTA (2015), el Módulo sobre Lectura del INEGI (2017) —a partir de la Metodología Común para Explorar el Comportamiento Lector de UNESCO (2014)— y el cuestionario elaborado por Aguilar, Cruz y Aguilar (2014).

El cuestionario se aplicó en línea en noviembre de 2015. También se hizo personalmente a los estudiantes inscritos en nivel licenciatura, de manera aleatoria, en las proporciones y cantidades indicadas por el tipo de muestra. Los alumnos respondieron el cuestionario en las computadoras de los salones de cómputo de cada facultad que se visitó, previa explicación del propósito de investigación y de los beneficios que se pueden derivar de esta.

El tipo de muestreo que se eligió fue probabilístico de tipo polietápico, estratificado en términos de programas académicos, y aleatorio simple en términos de estudiantes. La población consistió en hombres y mujeres, inscritos en nivel licenciatura, de la División de Ciencias Sociales y Administrativas de la UATx.

La población fue de 5038 estudiantes, dividida en 10 programas académicos (Dávila, 2015), que en este caso sirven para estratificar la población. La fórmula adoptada es para poblaciones finitas, propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014). De acuerdo con el cálculo para determinar el tamaño de la muestra, el resultado fue de 385 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5%.

Las respuestas del instrumento de medición se guardaron automáticamente en la base de datos de Google® Drive, y una vez concluida la aplicación se analizaron los resulta-

dos a través del software estadístico IBM® SPSS Statistics versión 24, donde se utilizaron estadísticas descriptivas y análisis de contenido para los diferentes ítems del cuestionario.

Estrategias para la promoción de la lectura en universitarios

A continuación, se enlistan las propuestas con base en los resultados obtenidos, las cuales buscan desarrollar la lectura como un hábito generado por el mismo estudiante.

Brindar diferentes formatos y soporte para leer
El estudio muestra que los universitarios prefieren leer redes sociales por gusto; que la literatura es la preferida en formato impreso, mientras que los textos científicos son privilegiados en formato digital. En tal sentido, se propone que los docentes y bibliotecarios brinden diferentes formatos y soporte para leer a los estudiantes. También, implementar estrategias formativas con énfasis en la lectura digital, así como estimular la susceptibilidad por leer en dispositivos móviles y plataformas web, como blogs, redes sociales y bibliotecas digitales.

Proponer la lectura de textos interdisciplinarios y en diferentes idiomas
Los universitarios mencionaron que la lengua preferida para leer es el español, lo que representa un área de oportunidad para propiciar la lectura de textos en otro idioma y de manera interdisciplinaria. Se propone emplear una lectura como actividad de enseñanza en diferentes unidades de aprendizaje (asignaturas), para que se potencialice el aprovechamiento del contenido de los textos. Aunado a esto, presentarlas en diferentes idiomas para propiciar la adopción de una lengua diferente al castellano. Esto permitiría a los estudiantes practicar el idioma de su agrado y elegir entre una gama mucho más amplia de literatura.

Efectuar feria del libro digital y presencial
Los resultados obtenidos en el presente estudio exhiben que los lugares predilectos donde los universitarios adquieren material de lectura son las librerías y ferias del libro. Estas últimas se pueden replicar en cada facultad con cierta periodicidad, además de un espacio donde se fomente la lectura y

se establezca un diálogo para que los estudiantes expongan sus inquietudes y expectativas por lo que leen. En ese sentido, los universitarios mencionaron como su principal razón para no leer la falta de tiempo, por lo tanto, esta propuesta pretende no interrumpir sus actividades, ofreciendo ferias del libro en su mismo recinto educativo o bien vía web.

Implementar salas de lectura
Los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Administrativas mencionaron que la principal razón para leer diariamente es el estudio. Sin embargo, manifestaron que la principal limitación para no leer es no tener suficiente concentración para hacerlo. Los universitarios también indicaron que el lugar preferido para leer es el hogar. En contraste con la anterior aseveración, ellos no se concentran lo suficiente en su lugar predilecto. Por lo tanto, se propone que en las diferentes facultades se habiliten salas de lectura, ya sea en aulas destinadas exclusivamente para ello, o bien en otro espacio silencioso, con buena iluminación y mobiliario simple para leer y exhibir material de lectura. A pesar de contar con bibliotecas en cada facultad, la diferencia de una sala de lectura radica en incentivar que los estudiantes asistan voluntariamente y lean sin presión de tiempo u obligación alguna.

Reflexiones finales

En relación con los hábitos de lectura en estudiantes universitarios, vale la pena destacar la complejidad del estudio, dado que la literatura se sitúa dentro del ejercicio de la educación y el estudiante la considera obligatoria. Sin embargo, los resultados muestran que a los estudiantes sí les atrae la lectura por gusto, pero prefieren las redes sociales, revistas o páginas web por encima de los libros. Esto indica que el material de lectura en formatos digitales y someros es una opción para que al estudiante se le despierte el interés hacia la lectura por placer.

La anterior aseveración, de mayor lectura por gusto, muestra una contradicción entre los encuestados sobre las principales razones para leer, las cuales exponen que el hábito lector entre los universitarios se motiva principalmente con propósitos de estudio, y no por placer. En este caso la lectura se manifiesta como una obligación asignada por los docentes y ligada a la labor universitaria, lo que ocasiona en el estudiante que sí se involucra con una lectura diferente a la que se hace por motivos académicos, que no sea capaz de distinguir que está leyendo por gusto.

Igualmente, se tomó en consideración el soporte para leer, el cual mostró que el material impreso sigue siendo el preferido para los estudiantes, específicamente en el género literario. Pero las nuevas tecnologías de la información son un factor cada vez más determinante en los hábitos de lectura de los universitarios, puesto que, al segmentar el formato de lectura digital por género, este mostró que los textos científicos son los predominantes en esta área. Se infiere que la lectura en medios digitales se ve favorecida en situaciones y con materiales específicos, esto demuestra un aumento considerable en el uso de este soporte, a pesar de la preferencia predominante en universitarios por la literatura en formato tradicional impreso.

Es importante mencionar que el estudio reveló una escasa frecuencia de lectura de libros, puesto que solo dos de cada diez alumnos mencionaron leer libros con una frecuencia de lectura diaria. La principal razón y limitación para explicar esta frecuencia es la falta de tiempo y la nula concentración para leer, respectivamente. Se puede deducir que esta limitación para razonar lo que leen se debe a la falta de experiencia en lectura de textos académicos, y que las IES dan por supuesto saberes que los universitarios no poseen (Carlino, 2012). Es decir, el bachillerato implica una cultura académica desigual, y al momento de egresar del mismo se enfrentan a exigencias y prácticas diferentes.

Cuatro alumnos de cada diez mencionaron la falta de tiempo como principal razón para no leer, lo cual demuestra que no es prioridad la lectura para los alumnos, ni lo fue en niveles previos o en la familia, puesto que ingresan a la universidad justificándose que están muy ocupados en estudiar. A pesar de que el acto de estudio implique lectura, ellos no lo conciben de esa manera, es decir, están agobiados de no leer.

Además, los resultados del presente estudio confirmaron que el hábito de la lectura no es predominante frente a otras actividades de ocio, como escuchar música, navegar en internet, salir con amigos, practicar deporte y actividades al aire libre. Vale la pena mencionar que la televisión, en la muestra encuestada, no representa una actividad preferida por encima de leer, sino todo lo contrario, los datos indican poca preferencia incluso por debajo de la lectura. En ese sentido, actualmente el uso de internet sustituyó el ver programas de televisión, debido a que los jóvenes le dedican entre 6.1 y 8.1 horas al día a navegar por internet, tal como lo indica la asociación civil Ibby México (2015).

En definitiva, la persuasión a la lectura debe partir del desarrollo de habilidades sociales y culturales del estudiante, que favorecerán su crecimiento profesional, desarrollo personal y compresión de su entorno, debido a que "éste es un problema estructural, económico, social, educativo, cultural y no únicamente volitivo" (Argüelles, 2004, p. 356). Se deben formar nuevos lectores con prácticas sostenidas y por convicción, a través de nuevos canales que permitan llegar a más estudiantes, con el propósito de concebir la lectura más atractiva. De igual manera, las prácticas de lectura, dentro del ámbito académico de las IES, requieren de proyectos institucionales donde las universidades promuevan la lectura de todo tipo de textos, con estrategias que surjan desde los planes de estudio, para que de esta manera sean sólidas las propuestas.

Referencias

Aguilar, P., Cruz, L. P. y Aguilar, P. D. (2014). El consumo editorial. Hábito de lectura en universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. *Contextos educativos: Revista de educación*, (17), 109-122.

Argüelles, J. D. (2014). Leer bajo su propio riesgo: *Mitos y realidades del hábito lector*. México: Ediciones B.

Argüelles, J. D. (2015). Por una universidad lectora. En E. M. Ramírez (coord.) *Tendencias de la lectura en la universidad*. (pp. 15-29). México: UNAM, IIBI.

Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Océano Travesía.

Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.

Chávez, G. (2005). La lectura masiva en México: apuntes y reflexiones sobre la situación que presenta esta práctica social. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 11(21), 71-84.

CONACULTA. (2015). *Encuesta nacional de lectura*. México: Dirección General de Publicaciones. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html

Dávila, B. L. (2015). Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Departamento de Diseño y Análisis Estadístico. Información Estadística*. Recuperado de http://uatx.mx/stecnica/matricula_2015-4-1_2.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Education.

Ibby México (2015). *Primera Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura*. Recuperado de http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf

INEGI. (2017). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/resultados_molec_feb17.pdf

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Míxquic*. México: Siglo XXI.

Manresa, M. (2009). El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto. *Lectura y Vida*, 30(4), 32–42.

Mendoza-Valdés, R. y Cardoso-Malaquias, R. (2016). Ética en la formación de lectores. Una aproximación hermenéutica. *La Colmena*, (92), 49-60.

Sheridan, G. (2013). Aumentan las reservas probadas de rechazo al libro. *Letras Libres*. Recuperado de http://www.letraslibres.com/mexico-espana/aumentan-las-reservas-probadas-rechazo-al-libro

UNESCO. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD /Havana/pdf/Metodologia_Comportamiento_Lector.pdf

Vázquez, C. (2016). ¿Existe una literatura elitista? *Letras Libres. Literatura*. Recuperado de: http://www.letraslibres.com/espana-mexico/literatura/existe-una-literatura-elitista

Vázquez, C. (2017). Contra la arrogancia de los que leen. *Letras Libres. Literatura*. Recuperado de http://www.letraslibres.com/mexico/literatura/contra-la-arrogancia-los-que-leen

Vidal-Moscoso, D., y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118.

8. Sustantivos abstractos y nominalizaciones en la escritura escolar de estudiantes de bachillerato

Eva Margarita Godínez López
Luisa Josefina Alarcón Neve

Palabras clave

Discurso, escritura, evaluación de textos, educación media superior.

Resumen

La escritura académica es problemática para los estudiantes de bachillerato porque no han tenido suficientes oportunidades para familiarizarse con las características del discurso académico, o no han recibido una enseñanza formal al respecto. Este tipo de discurso es denso, complejo y abstracto en los niveles léxico, sintáctico y pragmático (Schleppegrell, 2001, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli, Dobbs y Scott, 2012); dentro de esa complejidad, se han resaltado la función cohesiva, metadiscursiva y encapsuladora de los sustantivos (Halliday y Martin, 1993; Jang y Hyland, 2016; López, 2011, 2013, 2015). El presente trabajo enfoca estos recursos lingüísticos como indicadores de calidad de la escritura estudiantil, la cual generalmente es objeto de evaluación y cuyo adecuado dominio puede favorecer el tránsito a la universidad. Para ello, se analizaron 60 textos producidos por estudiantes de un bachillerato del centro de México, calificados por jueces con base en una rúbrica de calidad de la escritura (McNamara, Crossley y McCarthy, 2009). Los sustantivos se categorizaron semánticamente y se analizó su contexto discursivo para describir los usos que les dan los estudiantes. El empleo de este tipo de sustantivos y las nominalizaciones revela una intención de los estudiantes de seguir las convenciones del discurso académico al incorporar significados abstractos en sus textos, distinguiéndolo de las interacciones cotidianas que les son más familiares; aunque la exploración cuantitativa reveló que lo hacen de manera diferente. Por ello, es necesario diseñar estrategias didácticas que pongan énfasis en la incorporación de léxico abstracto en el discurso escolar desde el bachillerato.

Introducción

El desarrollo del conocimiento que se genera en el ámbito escolar requiere que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje de nuevas maneras (Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008). Dado que el conocimiento disciplinar y los contenidos escolares están constituidos y presentados a través del lenguaje, para aprender una materia, los estudiantes deben leer textos que están organizados lingüísticamente por determinados propósitos comunicativos y que son producidos por miembros expertos de comunidades académicas. Además, deben aprender a escribir textos que se asemejan a esos "géneros expertos", por medio de los cuales serán evaluados (Navarro y Revel, 2013).

En particular, la escritura en el ámbito escolar es problemática para los jóvenes que cursan el bachillerato porque no han tenido suficientes oportunidades para familiarizarse con las características del discurso académico, o ni siquiera han recibido una enseñanza formal al respecto. Los avances de investigación sobre este problema son considerables: se sabe que el discurso académico es denso, complejo y abstracto en los niveles léxico, sintáctico y pragmático (Bailey, 2007; Chafe y Danielewicz, 1987; Schleppegrell, 2001, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Uccelli, Dobbs y Scott, 2012); dentro de esa complejidad, se han resaltado funciones relevantes de los sustantivos en este tipo de discurso, entre ellas cohesiva, metadiscursiva, encapsuladora y constructora de significados disciplinares (Cademártori, Parodi y Venegas, 2007; Fang, Schleppegrell y Cox, 2006; Flowerdew, 2003; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1994; Halliday y Martin, 1993; Hess, 2013; Jiang y Hyland, 2016; López, 2013, 2015, 2018;

Ravid, 2006; Schmid, 1999; Zwiers, 2008).

En ese plano de los sustantivos, la nominalización es un rasgo omnipresente y particularizante del texto académico, a tal grado que puede llegar a ser establecido como un indicador de referencia para explicar, enseñar y aprender las prácticas lingüísticas de los aspirantes a investigadores (Bello, 2016; Fang et al., 2006; Halliday y Martin, 1983). Como mecanismo gramatical, la nominalización es la expresión en un sustantivo o una frase nominal de significados que serían típicamente expresados con un verbo, un adjetivo o una cláusula completa. Tanto los sustantivos abstractos como las nominalizaciones tienen un papel instrumental en la clasificación e interpretación del mundo por medio del lenguaje (Halliday y Martin, 2003; Zwiers, 2008), y al ser empleados en la construcción del discurso le conceden un nivel de complejidad. Estos recursos lingüísticos contribuyen tanto al empaquetamiento y a la densidad informativa de la cláusula, como a la cohesión referencial, por ello su dominio es muy importante (Fang et al., 2006).

En estudios previos se encontró que la densidad nominal de los textos producidos por los estudiantes de bachillerato es un aspecto influyente en la forma en que son evaluados por jueces expertos (Godínez y Alarcón, 2019c), lo mismo que la presencia de sustantivos abstractos (Godínez y Alarcón, 2019b) y de léxico especializado (Godínez y Alarcón, 2019a).

Con base en ello, el presente trabajo tiene como objetivo profundizar en esos hallazgos para determinar si el empleo de ciertas clases de sustantivos abstractos se relaciona con un nivel de dominio de la escritura académica, tal como es percibido por jueces encargados de evaluar la calidad de los textos. Asimismo, se propone categorizar los usos que dan los estudiantes de bachillerato a estas clases de sustantivos en la construcción de sus textos, mediante el análisis de su contexto discursivo. Las preguntas que se plantean son: ¿La frecuencia con que se usan las clases de sustantivos abstractos ubican de manera diferente a los textos en los niveles *alto* o *bajo* de calificación? ¿Qué tipo de referentes expresan los sustantivos abstractos empleados por los estudiantes en la construcción de sus textos? Para contestarlas se hicieron dos aproximaciones a la escritura de los jóvenes: una cuantitativa y una cualitativa.

Como categoría funcional y desde una perspectiva semántica, los sustantivos concretos etiquetan, categorizan, destacan, recortan y ponen en perspectiva referentes de la realidad extralingüística a los cuales la conciencia puede imaginar e individuar, por lo cual pueden atribuirse a una clase de

entes, un individuo, un grupo o un rol. En contraparte, los sustantivos abstractos ayudan al hablante a construir sus referentes al asignarles un nombre, los concretizan y objetivan como si fueran entidades existentes, para así poder operar con esas realidades mentales complejas al condensarlas en una forma nominal (Lyons, 1977; Schmid, 1999). Este criterio básico permite separar entre sustantivos abstractos *estricto sensu* y otros sustantivos que, aunque también hacen un recorte del flujo de la experiencia, pueden remitir a realidades concretas, fácilmente imaginables por estar sujetas al espacio y al tiempo. Permite también poner entre paréntesis cualquier criterio morfológico en la clasificación, dando por sentada la posibilidad de que se incluyan nominalizaciones entre los sustantivos abstractos, como lo ratifica la teoría sobre el discurso académico (Cademártori et al., 2006; García, Hall y Marín, 2005; Marinkovich, 2007). La clasificación de los sustantivos abstractos en este trabajo se hizo bajo las caracterizaciones que se resumen y ejemplifican en la Tabla 1.

Tabla 1.
Caracterización semántica de los sustantivos abstractos empleada en esta investigación.

Categoría	Clases	Ejemplos
Sustantivos abstractos. Sustantivos que nombran entidades de segundo orden no individuados (Lyons, 1977); constructos perceptuales concretizados como eventos o resultados de acciones por medio de la partición intencionada de sucesos continuos que por naturaleza no poseen bordes o límites. También entidades de tercer orden, con referentes cargados conceptual e ideológicamente (Schmid, 1999).	**Eventos del mundo físico y estados de cosas.** Refieren procesos, actividades y sus resultados; cualidades y estados de cosas perceptibles y localizados en el tiempo, de los cuales se dice que ocurren o suceden.	*lucha, adversidad, apogeo, ascenso, movimiento, control, localización, proceso, facilidad, ebriedad, conflicto*
	Procesos del mundo mental y estados afectivos. Sustantivos que refieren procesos mentales y estados anímicos de carácter subjetivo.	*clasificación, comprensión, intención, motivación, desencanto, sensación, orgullo, desesperación, enojo, coraje, decepción, preocupación*
	Constructos teóricos y conceptos. Proposiciones e ideas que no están sujetas al espacio y al tiempo; relaciones abstractas o ideas que son comunes en las ciencias.	*valor, verdad, muerte, vida, ser, existencia, existencialismo, marxismo*
	Encapsuladores (*shell nouns*). Expresiones lingüísticas que requieren una realización léxica en el contexto lingüístico y situacional. Tienen funciones anafóricas y complementantes.	*asunto, problema, dato, caso, hecho, situación*

Fuente: Adaptación con base en Lyons (1977) y Schmid (1999).

Con este marco de referencia, se planteó la hipótesis de que los textos mejor evaluados manifiestan un uso más amplio de los sustantivos abstractos respecto de los textos con calificaciones bajas, y que los estudiantes los emplean, incluyendo las nominalizaciones, para construir significados complejos relacionados con el contexto disciplinar de la materia en que cumplieron la tarea de escritura.

Desarrollo

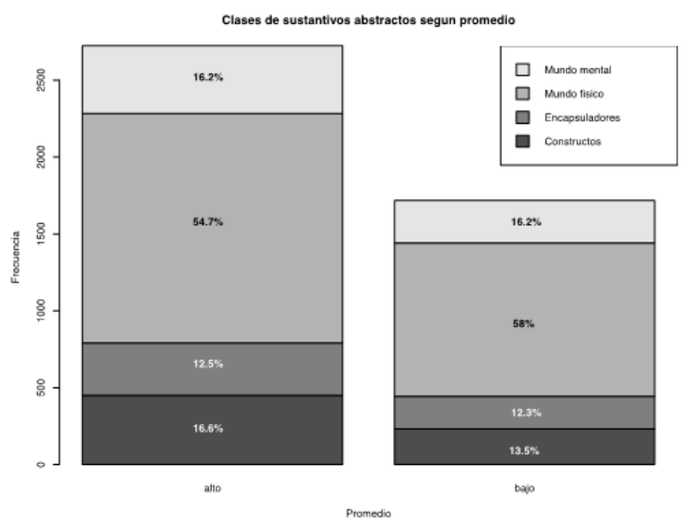
Se analizó un corpus de 60 textos escritos por estudiantes del último semestre de bachillerato, 30 hombres y 30 mujeres, de 17 a 18 años, de una escuela privada del centro de México dirigida a un estrato socioeconómico medio y medio-alto. Fueron escritos en una clase de lengua y literatura bajo una pauta que requería estructurar el texto en introducción-desarrollo-conclusión y comparar dos obras literarias con base en ciertos elementos tomados del libro del curso; no había una extensión mínima, por lo que difieren en cantidad de palabras.

Los textos fueron calificados por cinco docentes de educación media superior que fungieron como jueces empleando una rúbrica de seis niveles adaptada de McNamara, Crossley y McCarthy (2009) y previamente piloteada. Se centra en valorar el texto por el dominio de la escritura académica, no por sus contenidos. El promedio las calificaciones se expresó categóricamente en dos niveles: *alto* y *bajo*, en los cuales fueron ubicados los textos. La confiabilidad de las puntuaciones se validó con una prueba estadística.

El procedimiento consistió en etiquetar sintácticamente la lista completa de sustantivos del corpus con Freeling (GIL, 2019) y extraer las líneas de concordancia con AntConc (Anthony, 2019). Para este análisis automatizado, los textos se sometieron a un proceso de normalización en el que se corrigió la ortografía, se eliminaron citas textuales y epígrafes, referencias y bibliografía, pero se conservaron los títulos. En las líneas de concordancia se analizó el contexto discursivo de cada sustantivo para clasificarlo según los criterios expuestos en la Tabla 1. Se obtuvieron frecuencias simples y proporciones de las clases de sustantivos en los textos agrupados por su calificación (alta o baja), y se graficó el resultado con ayuda del programa estadístico R (The R Project, 2019); luego se aplicó una prueba Chi cuadrado para verificar si el uso de las clases de sustantivos abstractos se relaciona con el nivel de calificación, y se corroboró con la prueba exacta de Fisher. Finalmente, se seleccionaron y describieron algunos ejemplos de uso, con atención al referente expresado en el contexto en que aparece el sustantivo, sin adentrarnos en su morfología.

Resultados y discusión

En total se analizaron 11,170 sustantivos en el corpus, de los cuales un 40% se caracterizó como abstractos. En cuanto a las clases de sustantivos abstractos, la clase más frecuente en ambos grupos es la de 'eventos del mundo físico y estados de cosas', muchos de los cuales son nominalizaciones de verbos o adjetivos (diferente–*diferencia*, generar–*generación*, mover–*movimiento*, solo–*soledad*). Las otras tres clases se usan diferentemente en los dos grupos de textos. En los mejor evaluados se usan tanto 'constructos teóricos y conceptos' (*sentido, ser, tiempo, realidad* o *valor*) como 'procesos del mundo mental y estados afectivos', muchos de ellos derivados de adjetivos (indiferente–*indiferencia*, perseverar/perseverante–*perseverancia*, triste–*tristeza*) o de verbos cognitivos (pensar–*pensamiento*, comparar–*comparación*, reflexionar–*reflexión*). Son menos frecuentes los 'encapsuladores' como *tema*, *caso*, *hecho*, *tipo* o *meta* en ambos grupos de textos, como se ve en la Figura 1.



En los textos mejor evaluados se usan más copiosamente las clases de sustantivos abstractos y el orden de prevalencia es

diferente a la de los textos de calificación baja, lo cual es notorio en el caso de los 'constructos teóricos y conceptos', que están en segundo sitio en los textos de nivel alto, pero en tercero en el otro grupo de textos.

Para verificar si este uso diferente de las clases de sustantivos en los textos determina un nivel *alto* o *bajo* de calificación, se corrió una prueba Chi cuadrado que demostró que la calificación sí es influida por la forma diferenciada en que se presenta cada clase de abstractos en los textos (X^2=8.14, gl=1, p<0.05, verificada con la prueba Fisher).

En cuanto a la manera en que los estudiantes utilizan este tipo de sustantivos para construir significados en sus textos, enseguida se muestran algunos ejemplos.

1) "(…) la *sociedad* no tiene un título de *propiedad* sobre las personas para decidir quién es apto para vivir o no, eso lo decidirá una *fuerza* superior" (14M13).

2) "El viejo en el mar siente *dolores* físicos, pero también tiene *sentimientos* y *pensamientos* que no lo son, que evocan *alegrías, tristezas, esperanzas, lástima*" (14M11).

En (1) se tienen tres sustantivos abstractos de la clase 'Eventos del mundo físico y estados de cosas': *sociedad* refiere a un colectivo, *propiedad* a un estado, mientras que *fuerza* es una cualidad. Todos los sustantivos del fragmento (2) son 'Procesos del mundo mental y estados afectivos', aunque *dolor* es una sensación física y *pensamiento* el resultado de un proceso mental, como *razonamiento* en el texto (3).

3) "Ambos autores aportaron *teorías* sobre el *razonamiento* humano en *condiciones* complejas, como lo es estar solo en altamar o frente a un tribunal" (14M16).

En (3) y en (4) se presentan 'Constructos teóricos y conceptos' como t*eorías, sentido, honor*; 'Eventos del mundo físico y estados de cosas': *condiciones*, *acción*, *lucha*, y estados afectivos: *entrega y coraje.*

4) "(…) los *temas* principales que reflejaba en la mayoría de sus obras eran **el *sentido* de**l *honor*, la *acción*, *lucha* y *entrega* de los personajes, *coraje*, entre muchos otros" (15M08).

En (4) y (5) se muestran ejemplos de encapsuladores cumpliendo dos de las principales funciones que se han documentado para esta clase de sustantivos abstractos en el español: primero, la recuperación de un elemento textual, bien sea que haya sido referido previamente (en cuyo caso se realiza una función cohesiva anafórica), o de manera pospuesta al encapsulador (en cuyo caso la función cohesiva es catafórica), y segundo, la categorización, recurso de carácter más metadiscursivo que sintáctico, pues otorga una etiqueta al segmento textual que refleja una cierta posición del enunciador ante su dicho (Francis, 1994; López, 2011).

5) ["La situación social de esa época no permitía a los escritores expresarse con libertad, la censura actuaba de forma despiadada y radical, así que recurrían a otro tipo de métodos literarios para expresar su posición, contraria a lo que se vivía y su afán de cambiarlo. Camus fue uno de estos artistas que crispados con la <=*situación* decidió manifestarse discretamente a través de sus obras, en este *caso*, => a través de El Extranjero.] Este es un <=*dato* importante para comprender el significado dentro de esta obra" (15H30).

El sustantivo abstracto *temas* del ejemplo (4) encapsula, catafóricamente, todos los elementos que complementan al verbo en la cláusula nominal subrayada; mientras que el fragmento de (5) presenta tres casos de encapsulación: *situación*, que recupera la información de la cláusula que abre el párrafo; *caso*, que anuncia y categoriza el ejemplo que le sigue, y finalmente *dato*, el cual encapsula la totalidad de la información precedente y la categoriza para fines de la atención del lector. Estas funciones de los encapsuladores han sido documentadas de manera amplia (Borreguero, 2018; Díez, 2018; López, 2011, 2013, 2015, 2018; Schmid, 1997, 1999, 2000, 2018), por lo que en esta investigación se ejemplifican para un estudio posterior.

Conclusión

Los contrastes cuantitativos observados en este trabajo en el uso de los sustantivos abstractos en los textos de estudiantes de bachillerato permiten inferir diferencias cualitativas en el lenguaje empleado en los textos que merecen un estudio más detallado. El hecho de que los textos mejor evaluados en este corpus revelen un empleo más frecuente de esta clase de palabras apoya hallazgos previos respecto de la densidad nominal atribuida a la escritura académica (Godínez y Alarcón, 2019c), y por otra parte, el uso diferenciado de las clases de sustantivos abstractos posiblemente se relacione con lo observado por Halliday y Martin (1983) y Navarro y Revel (2013) respecto de la dificultad en la apropiación de nociones complejas y abstractas. Este dato se verificó en un trabajo anterior (Godínez y Alarcón, 2019b) y confirma, tanto la mayor abstracción conceptual asociada a esta clase de sustantivos (García et al., 2004), como la valoración positiva que tiene su manejo en el ámbito académico (Bello, 2016).

La opción de emplear recursos como la nominalización para empaquetar conceptos en la escritura escolar revela, por parte de los estudiantes, una intención de adscribir su texto a las convenciones del discurso académico, distinguiéndolo de los usos lingüísticos de las interacciones cotidianas que son más familiares para ellos (Fang et al., 2006; Schleppegrell, 2004). En los ejemplos presentados es claro el intento de los estudiantes de incorporar significados disciplinares en sus textos, aunque la exploración cuantitativa reveló que lo hacen de manera diferente. Por ello, es necesario diseñar estrategias de didáctica de la escritura que pongan énfasis en la incorporación de léxico abstracto en el discurso propio, pues este puede ser uno de los accesos a la cultura y las prácticas académicas que faciliten el ingreso de los jóvenes a estudios superiores.

Referencias

Anthony, L. (2019). *AntConc* [software en línea]. Disponible en http://www.laurenceanthony.net/software.html

Bailey, A. L. (2007). *The language demands of school: Putting academic English to the test.* New Haven, CT: Yale University Press.

Bello, I. (2016). Cognitive implications of nominalization in the advancement of scientific discourse. *International Journal of English Studies*, 16(2), 1-23.

Borreguero, M. (2018). Los encapsuladores anafóricos: una propuesta de clasificación. *Caplletra*, 64, 179-203. doi: 10.7203/Caplletra.64.11380

Cademártori, Y., Parodi, G. y Venegas, R. (2007). El discurso escrito y especializado: Las nominalizaciones en manuales técnicos. En G. Parodi (Ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira* (pp. 79-96). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Chafe, W. y Danielewicz, J. (1987). Properties of Spoken and Written Language. En R. Horowitz y F. J. Samuels(Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. Nueva York: Academic Press.

Díez, M. (2018). Abstract nouns as metadiscursive shells in academic discourse. Caplletra, 64, 153-178. doi: 10.7203/*Caplletra*.64.11372

Fang, Z., Schleppegrell, M. J. y Cox, B. E. (2006). Understanding the Language Demands of Schooling: *Nouns in Academic Registers. Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273.

Flowerdew, J. (2003). Signalling nouns in discourse. *English for Specific Purposes*, 22, 329-346.

Flowerdew, J. y Forest, R. (2015). S*ignalling nouns in English. A corpus-based discourse approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Francis, G. (1994). Labelling discourse. En M. Coulthard (Coord.). *Advances in Written Text Analysis* (pp. 83-101). Londres: Routledge.

García, M. M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista signos*, 38(57), 49-60. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004

GIL (2019). *Freeling vía web* [software en línea]. México: UNAM-Grupo de Ingeniería Lingüística. Disponible en: http://www.corpus.unam.mx/servicio-freeling/

Godínez, E. M. y Alarcón, L. J. (2019a, en prensa). El léxico especializado como expresión de la competencia discursiva académica en ensayos producidos por jóvenes escolarizados en una clase de literatura. En Ch. Bazerman (Comp.) *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Writing Across the Curriculum Clearinghouse.

Godinez, E. M. y Alarcón, L. J. (2019b, inédito). *El papel de los sustantivos abstractos en la construcción y evaluación de textos académicos*. Ponencia presentada en el 4º. Congreso Internacional Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Monterrey, N. L., Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 12, 13 y 14 de junio.

Godínez, E. M. y Alarcón, L. J. (2019c, en revisión). *Predictores léxicos de dominio de la escritura académica*. Artículo entregado para publicación.

Halliday, M. A. K. y Martin, J. (1993). *Writing Science*. Londres: The Falmer Press.

Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: Un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología* 27 (115), 113-127. Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evacuativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En G. Parodi y G. Burdiles (Eds.). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Santiago de Chile: Ariel.

Jiang, F. y Hyland, K. (2016). Nouns and Academic Interactions: A Neglected Feature of Metadiscourse. *Applied Linguistics*, 23, 1-25.

López, A. (2011). *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Filología.

López, A. (2013). Las etiquetas discursivas: del mantenimiento a la construcción del referente. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 27, 167-197.

López, A. (2015). *Etiquetas discursivas, hiperónimos y encapsuladores: una propuesta de clasificación de las relaciones de cohesión referencial. RILCE*, Revista de Filología Hispánica, 31(2), 435-462.

López, A. (2018). La encapsulación nominal en el discurso académico-científico oral y escrito: patrones de aparición. *Caplletra*, 64, 129-152. doi: 10.7203/Caplletra.64.11369

Lyons, J. (1977). *Semantics*, vol. 2. Nueva York: Cambridge University Press.

McNamara, D. S., Crossley, S. A. y McCarthy, P. M. (2009). Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, 27(1), 57-86.

Marinkovich, J. (2007). La nominalización como un recurso de cohesión léxica en los manuales de la forma ción técnico-profesional. En Parodi, G. (ed.). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira* (pp. 97-113). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Navarro, F. y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.

Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Schmid, H.-J. (1997). Constant and ephemeral hypostatization: *Thing, Problem* and other “shell nouns”. En B. Caron (Ed.). *Proceedings of the 16th. International Congress of Linguists.* París: Elsevier.

Schmid, H.-J. (1999). Towards a functional-cognitive lexicology of nouns. En W. Falkner y H.-J. Schmid (Eds.). *Words, lexemes, concepts, approaches to the lexicon: Studies in honour of Leonhard Lipka* (pp. 213-226). Tubinga: G. Narr.

Schmid, H.-J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells: From corpus to cognition*. Berlín: Walter de Gruyter.

Schmid, H.-J. (2018). Shell nouns in english. A personal roundup. *Caplletra, 64*, 109-128. doi: 10.7203/Caplletra.64.11368

Snow, C. E., y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
The R Project for Statistical Computing (2019). R [software en línea]. Disponible en https://r-project.org

Uccelli, P., Dobbs, C. L. y Scott, J. (2012). Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. *Written Communication, 30*(1), 36-62.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language. Essential practices for content classrooms, grades 5-12*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/IRA.

9. Índice de riqueza léxico-semántica en textos narrativos de estudiantes universitarios alteños

Gilberto Fregoso Peralta[1]
Luz Eugenia Aguilar González[2]

Palabras clave

Lexicón, narrativo, habitual, alumnos, licenciatura.

Resumen

El estudio se propuso registrar y evaluar la riqueza léxico-semántica de textos con tema coloquial generados por jóvenes que cursan 5º semestre en cuatro carreras distintas en el Centro Universitario de Los Altos (CUAltos), campus de la Universidad de Guadalajara ubicado en la ciudad de Tepatitlán de Morelos.

Entendemos por riqueza léxico-semántica el conjunto de aspectos que concurren a la adquisición y desarrollo de vocabulario activo en los hablantes, entre los principales figuran: a) la *diversidad*, entendida como la gama de palabras empleadas o emitidas sin repetición en un texto; b) la *densidad*, consistente en el empleo de palabras con contenido semántico (sustantivos, verbos y adjetivos) como proporción en el total de términos que integran un texto; c) la *sofisticación*, considerada como el porcentaje de uso más bien restringido o infrecuente de palabras complejas o especializadas, generalmente (pero no siempre) de carácter científico o técnico. Dado el abordaje a través de un tema coloquial, este tercer asunto -la sofisticación- no será abordado. Aunado al interés por explorar la riqueza del glosario utilizado por los educandos en sus escritos, nos pareció pertinente cotejarla con la de dos escritores mexicanos de reconocido prestigio.

Conjeturamos que las peculiaridades del texto ordinario solicitado no entrañaban un carácter complejo, por lo que la diversidad y densidad terminológicas tenderían a ser similares en los cuatro grupos estudiantiles, por supuesto con ligeras variantes.

Introducción

La disponibilidad léxica y semántica de un hablante consta de todas las palabras que utiliza e identifica en su producción y comprensión tanto oral como escrita. Para ello dispone de un glosario activo y otro pasivo, el primero de ellos para cifrar mensajes en su calidad de emisor, mientras el segundo para descifrarlos en su papel de destinatario. Dentro del ámbito de la educación formal, se pretende que el alumnado incremente la capacidad de volver activo su vocabulario pasivo, esto es, de incrementar su riqueza léxico-semántica (López Chávez, 2003).

A efecto de cuantificar tanto la disponibilidad como la producción léxica y semántica de los chicos se recurre a instrumentos diversos de ya larga data, pero vigentes merced a su reconocida eficacia. Los más conocidos en nuestro contexto hispanoparlante son los de López Morales (2011), una de cuyas virtudes radica en determinar la diversidad y la densidad del vocabulario en un corpus de textos, lo mismo de manera cuantitativa que comparativa.

Algunos expertos señalan que la riqueza léxica se detecta al contrastar dos o más textos entre sí, con respecto a la cantidad de vocablos y palabras nocionales que contienen (Menard, 1983; Berton, 2014). Afirman que la noción de riqueza léxica implica precisión, en tanto se contabiliza el lexicón activo de una muestra textual definida. Los índices de holgura y significación desde esta perspectiva proponen los criterios siguientes:

Diversidad, se procede a discernir la proporción de términos diferentes en el total de los que integran un texto, a dichos términos no repetidos les denominamos vocablos, los que no incluyen las repeticiones, las palabras que comparten el mismo lexema ni los cambios morfológicos concernientes al género y al número (Read, 2000); los sinónimos sí serían palabras diferentes (Lara, 2006). El conjunto de términos como unidad del texto, los vocablos como unidad del léxico (Guiraud, 1973). De este modo obtenemos el porcentaje de ambos factores.

Densidad, se busca cuantificar el intervalo de aparición de las lexías con significado propio (nocionales), en el total de las que comprende un texto. Se llama nocional a los sustantivos verbos, adjetivos y adverbios, mientras a los artículos, preposiciones, conjunciones e interjecciones se les denomina funcionales, al carecer de un sentido en sí mismas. En nuestra pesquisa no incluimos a los adverbios, merced a las especificaciones meticulosas requeridas para su empleo. Así, el total de palabras de un discurso se divide entre el agregado de las ya mencionadas nocionales: al indicador resultante suele nombrarse IAT. Entre mayor sea la cantidad de voces nocionales, menor será el intervalo de aparición y superior la espesura léxica.

En resumen, las técnicas comentadas miden en textos con el mismo número de palabras la producción de vocablos en función de la diversidad, así como de palabras nocionales atendiendo a la densidad. En tal lógica, los textos que contienen el mayor porcentaje de vocablos y el menor intervalo de palabras nocionales son los mejor evaluados en razón de su riqueza léxica y semántica, como ejecución o destreza en el uso de acervo activo individual o grupal.

Metodología

Nuestro estudio se propuso registrar y evaluar la riqueza léxico-semántica de relatos generados por jóvenes que cursan su carrera profesional en el Centro Universitario de Los Altos (CUAltos), campus de la Universidad de Guadalajara ubicado en la ciudad de Tepatitlán, Jalisco. En esta primera pesquisa sobre temas propios del ámbito cotidiano, un proyecto siguiente lo hará con escritos que impliquen el uso del lenguaje especializado característico de cada licenciatura. Aunado al interés por explorar el caudal y calidad de lexías utilizadas por los educandos en sus escritos, nos pareció pertinente cotejarlo con el de dos escritores mexicanos de reconocido prestigio: José Emilio Pacheco y Hugo Gutiérrez Vega.

Para nuestro propósito, al azar, solicitamos apoyo a una muestra representativa de jóvenes de cuatro carreras que cursan el 5° ciclo lectivo de pregrado, esto es, la mitad del trayecto curricular respectivo: Derecho, Enfermería, Negocios Internacionales y Sistemas Pecuarios. El instrumento diseñado pidió a los alumnos redactar un texto con el tema coloquial "La experiencia más importante de mi vida", a elaborar en 5 minutos, tras uno previo para pensarlo sin todavía escribir.

El CUAltos atiende de manera principal a jóvenes provenientes de la región Altos-Sur jalisciense, zona de marcado ambiente rural. Partimos de la conjetura, según la cual, las peculiaridades del texto ordinario solicitado no entrañaban un carácter complejo, por lo que la diversidad y densidad terminológicas tenderían a ser similares en los cuatro grupos estudiantiles, con ligeras variantes, independientemente de la carrera de adscripción. Comparamos dicha aptitud en términos del programa de licenciatura que cursan como única variable.

Las preguntas de investigación pertinentes fueron: ¿Cuáles son los indicadores de riqueza léxica (variedad y densidad) observados en una muestra de jóvenes universi-

tarios de cuatro carreras que cursan el 5° semestre lectivo en el CUAltos? ¿Hay diferencias notorias entre estos indicadores atendiendo a la carrera de adscripción? ¿Cuál es la categoría léxica de empleo más frecuente según la carrera (sustantivos, verbos, adjetivos) y qué proporción comparativa tienen en los textos? ¿Qué tanto dista la riqueza observada en los escritos juveniles de la mostrada en los mensajes de dos literatos y ensayistas mexicanos consagrados?

Desarrollo

Desde el punto de vista metodológico, nuestra indagatoria es sólo una exploración descriptiva, y si bien tiene un carácter cuantitativo, el corpus se reduce a tan sólo 24 redacciones, una por cada joven participante, integrados en cuatro equipos de seis chicos cada uno, suficientes para representar el 15% de los 40 educandos que constituyen cada grupo participante en la indagatoria. Analizamos el relato de cada participante y el agregado de cada conjunto.

Cuantificar la diversidad léxica implica el conteo de palabras no repetidas en un escrito de longitud estándar para poder comparar el plano sintagmático de una misma extensión, pues se sabe y acepta que entre más dilatados sean, menor porcentaje de vocablos contendrán y viceversa, entre más reducidos se muestren, la proporción de términos no repetidos crecerá (Richards, 1987; Jarvis, 2002). Decidimos apegarnos al conteo de las primeras cien palabras y estandarizar así la extensión de los escritos a ser analizados, la que pareciera ser una tendencia predominante, entre otras cosas, por facilitar sobremanera la comparación.

El comando didáctico dado a los alumnos para el modo de organización narrativa de su redacción fue: "Cuéntanos cuál ha sido la experiencia más importante de tu vida, dispones de 5 minutos para escribirla y de un minuto para recordarla antes de iniciar tu narración".

Hallazgos

El primer grupo que analizamos fue el de la carrera de Abogados, información contenida en la Tabla 1. En ella es posible observar, referente a la diversidad léxica, el rango de once puntos entre el porcentaje de vocablos más alto (estudiante 5) y el más bajo (estudiante 2). Tres de los educandos se ubicaron en el segundo decil y otros tres en el tercero. Destacó, con mucho, el alumno que logró 36% de vocablos, muy por encima del promedio alcanzado por el grupo, que fue apenas del 30%. Los restantes cinco jóvenes muestran una variedad notoriamente más limitada, pero todos a gran distancia de los escritores esclarecidos, particularmente de Gutiérrez Vega.

Tabla 1. Análisis de los indicadores individuales de riqueza léxica y agregado del grupo para la carrera de Abogado

AL	P	V%*	S%	VB%	A%	IAT
1	100	28	43	43	14	3.6
2	100	25	32	56	12	4.0
3	100	31	32	45	23	3.2
4	100	31	45	42	13	3.2
5	100	36	39	39	22	2.7
6	100	29	41	45	14	3.4
Grupo	600	30	39	44	17	3.3
JEP	100	55	45	40	1.5	2.1
HGV	101	60	40	28	32	1.9

Claves de abreviaturas: AL = Alumno. P = Palabras. V%* = Porciento de vocablos en el total de palabras de que consta el texto, el asterisco indica que al ser de cien palabras, la cifra de vocablos coincide con su porcentaje. S% = Porcentaje de sustantivos. VB% = Porcentaje de verbos. A% = Porcentaje de adjetivos. IAT = Intervalo de palabras nocionales en el texto. JEP = José Emilio Pacheco. HGV = Hugo Gutiérrez Vega.

En el aspecto de la densidad destaca la solidez del lexicón cuantificado en el relato del estudiante número 5, quien descolló al redactar un término nocional (sustantivo, verbo

o adjetivo) cada 2.7 palabras, notación intermedia entre las de sus pares y las de los escritores profesionales muestreados. Por cierto, el tipo léxico empleado con mayor frecuencia en los escritos pergeñados por el conjunto de los futuros jurisconsultos fue el verbo (44%), contra 39% de sustantivos y sólo 17% de adjetivos.

El IAT en el agregado de estos chicos promedió una voz con contenido semántico por cada 3.3 palabras. El joven más eficiente logró 2.7 y el menos ducho 4, una diferencia ostensible entre ambos.

Revisemos el rendimiento de quienes cursan la carrera de Enfermería, concentrado en la Tabla 2. En cuanto a la diversidad léxica, con relación al conteo de los vocablos destaca que cuatro participantes hayan obtenido o superado el 35%, así como el rango de diez puntos entre la menor proporción (estudiante 1) y la mayor (estudiante 2). Cuatro de los escolares se ubicaron en el tercer decil y sólo dos en el segundo. Se distinguió el alumno que logró 37% de vocablos, superior cuatro puntos al promedio grupal, que alcanzó el 33%. Más aún, otros tres jóvenes le siguieron a muy corta distancia. De cualquier manera poco acortaron distancia con respecto a los números de Pacheco y Gutiérrez Vega.

Tabla 2. Análisis de los indicadores individuales de riqueza léxica y agregado del grupo para la carrera de Enfermería

AL	P	V%*	S%	VB%	A%	IAT
1	100	27	37	44	19	3.7
2	100	37	32	46	22	2.7
3	100	36	50	42	8	2.7
4	100	29	45	48	7	3.4
5	100	35	51	37	12	2.8
6	100	35	43	37	20	2.8
Grupo	600	33	43	42	15	3.0
JEP	100	40	45	40	15	2.5
HGV	101	50	40	28	32	2.0

Ver las claves en la Tabla 1.

Por lo que atañe a la densidad, cuatro alumnos se hicieron notar, dado que dos de ellos lograron un IAT de 2.7 y dos más de 2.8, a amplio trecho de

sus compañeros menos versados, y a la mitad entre estos y nuestros escritores invitados. Cabe señalar que el tipo léxico más reiterado en los escritos de quienes cursan la carrera de Enfermería fue el sustantivo (43%), seguido a corta distancia por el verbo (42%) y sólo 15% de adjetivos.

El IAT en el promedio de estos jóvenes mostró un término con contenido semántico por cada tres palabras. Los estudiantes eficientes alcanzaron 2.7, contra 3.7 del menos diestro, un alejamiento considerable entre ellos.

Pasemos revista a los resultados que mostraron los venideros negociantes, según lo observado en la Tabla 3. Atinente a la variedad de vocabulario, descollaron dos informantes con un 37% de vocablos (estudiantes 3 y 4), así como el rango de nueve puntos entre ellos y el menor guarismo (estudiante 6). Los dos más eficientes se situaron muy por encima de los cuatro restantes, razón por la que el promedio grupal fue apenas del 32%. Empero, nada que ver con las cifras de nuestros literatos, ensayistas y periodistas.

Tabla 3. Análisis de los indicadores individuales de riqueza léxica y agregado del grupo para la carrera de Negocios Internacionales

AL	P	V%*	S%	VB%	A%	IAT
1	100	30	40	50	10	3.3
2	100	31	55	32	13	3.2
3	100	37	46	43	11	2.7
4	100	37	46	32	22	2.7
5	100	29	41	45	14	3.4
6	100	28	28	54	18	3.5
Grupo	600	32	43	42	15	3.2
JEP	100	40	45	40	15	2.5
HGV	101	50	40	28	32	2.0

Ver las claves en la Tabla 1.

Por lo que se refiere a la consistencia lexical cuantificada mediante el IAT, la narración de los informantes 3 y 4 resaltó al presentar un término nocional cada 2.7 palabras, cifra que figura en el segundo decil, como la lograda por José Emilio Pacheco, que fue de 2.1. Por cierto, el tipo léxico empleado con mayor frecuencia en los escritos elaborados por el conjunto de los futuros mercaderes resultó el sustantivo (43%), contra 42% de verbos y sólo 15% de adjetivos.

El IAT en el agregado de estos chicos promedió una voz con contenido semántico por cada 3.2 palabras. Los jóvenes mejor librados (estudiantes 3 y 4) lograron 2.7, mientras el menos hábil 3.5, una diferencia significativa entre unos y otro.

Pasemos a revisar el comportamiento de quienes cursan la carrera de Sistemas Pecuarios, concentrado en la Tabla 4. En la diversidad, la proporción más alta alcanzó un modesto 32% en los jóvenes 4 y 6, a siete puntos del más endeble, cuya notación llegó a sólo 25% (educando 5). El equipo promedió 29%, a remota distancia de nuestros escritores laureados.

Tabla 4. Análisis de los indicadores individuales de riqueza léxica y agregado del grupo para la carrera de Sistemas Pecuarios

AL	P	V%*	S%	VB%	A%	IAT
1	100	29	55	35	10	3.4
2	100	31	48	36	16	3.2
3	100	27	45	37	18	3.7
4	100	32	56	34	10	3.1
5	100	25	36	36	28	4.0
6	100	32	44	34	22	3.1
Grupo	600	29	48	35	17	3.4
JEP	100	40	45	40	15	2.5
HGV	101	50	40	28	32	2.0

Ver las claves en la Tabla 1.

El otro tema vinculado con la riqueza del vocabulario es la sustancia del lenguaje, manifiesto al medir el intervalo de palabras nocionales en un

escrito. En este plano de la solidez lexical, dos chicos fueron los mejores con una palabra de contenido por cada 3.1 términos (estudiantes 4 y 6), distantes de su colega menos capacitado, con una en cada 4 (educando 5). El equipo logró apenas una nocional cada 3.4 palabras, a distancia por demás notoria de Pacheco y Gutiérrez Vega. Cabe señalar que el tipo léxico más reiterado en los escritos de quienes cursan la carrera de Pecuarios fue el sustantivo (48%), seguido de lejos por el verbo (35%) y más aún del exiguo 17% de adjetivos.

Conclusiones

El objetivo de este acercamiento fue medir y comparar los indicadores de riqueza léxica observados en una muestra de jóvenes universitarios de cuatro carreras que cursan el 5° semestre lectivo de su licenciatura en el Centro Universitario de Los Altos, campus de la Universidad de Guadalajara, en la población de Tepatitlán, Jalisco.

Nos propusimos averiguar si había disparidad elocuente en su aptitud atendiendo a la carrera de adscripción; conocer la categoría léxica-semántica de empleo más frecuente en cada licenciatura, así como su proporción comparativa en los textos; finalmente, precisar qué tanto dista la competencia observada en los escritos juveniles de la mostrada en los mensajes de las dos celebridades convocadas.

La información contenida en la Tabla 5 sintetiza de manera numérica los hallazgos que satisfacen nuestros propósitos al emprender el reporte presente.

Tabla 5. La riqueza léxica: Comparativo de los cuatro conjuntos

AL	P	V%*	S%	VB%	A%	IAT
A	100	30	39	44	17	3.3
E	600	33	43	42	15	3.0
NI	600	32	43	42	15	3.2
SP	600	29	48	35	17	3.4

Ver las claves en la Tabla 1.

El número de alumnos informantes en cada grupo fue el mismo (6), así como la cifra de palabras (600) en los textos, pasemos entonces a dar cuenta de las variaciones en los rubros diversos evaluados a efecto de precisar la riqueza léxica de cada conglomerado.

Veamos el panorama de la **variedad léxica**. Tocante al porcentaje de vocablos con respecto al total de palabras, los jóvenes de Enfermería tuvieron el mejor número, con 33 de cada cien, seguidos a un punto por los negociantes, a tres por los jurisconsultos y a cuatro por los futuros criadores de ganado.

Por lo que concierne a la **densidad léxica**, centrada en el IAT o frecuencia de aparición de palabras con contenido semántico propio (nocionales) por cada equis número de palabras sólo funcionales en los textos de cada colectivo, Enfermería mostró cifras superiores con 10/30, por 10/32 para Negocios, 10/33 para Abogados y 10/34 para Sistemas Pecuarios.

Tocante a la proporción de sustantivos, verbos y adjetivos en el agregado de los términos nocionales, los chicos de Sistemas Pecuarios manejaron mayor información en sus escritos, al haber destacado en el uso de sustantivos (48%), pues la abundancia de éstos permite apreciar el valor nominal de un texto. Por el contrario, su empleo más menguado de verbos (35%) denotaría un énfasis menor en los aspectos de manifestar actividad, consecución, existencia y condición del sujeto en la oración, en tanto núcleo del predicado. Caso opuesto el de los más activos abogados, pues menguaron en el empleo de sustantivos (39%) y en cambio su monto de verbos (44%) superó al de sus demás contrapartes. Llama la atención el equilibrio en las cantidades de Enfermería y Negocios alusivos a ambas categorías léxicas (43% de sustantivos y 42% de verbos).

No deja de ser curiosa la coincidencia de los cuatro conjuntos en limitar la

alusión a las cualidades, propiedades, características y peculiaridades de la realidad que en sus textos presentan, esto es, en describirla y valorarla, dada la presencia exigua de adjetivos. Valga mencionar que Pacheco manejó un porciento de adjetivos similar al de nuestros educandos, no así Gutiérrez Vega, para quien fue relevante calificar lo real, merced a su 32% de adjetivos.

El análisis de cada conjunto en lo particular nos permitió mostrar la proximidad menor o mayor de cada estudiante con respecto a los escritores conspicuos que nos sirvieron para contrastar la riqueza lexical de los jóvenes. Nos percatamos que ninguno de ellos logró acercarse y menos emparejarse con los maestros de las letras, ni en lo individual ni en grupo.

Las cifras denotan una competencia más solvente en el equipo de Enfermería, tanto en el porcentaje de vocablos como en su IAT; seguido en este orden por Negocios Internacionales, Abogado y con menos destreza los alumnos de Sistemas Pecuarios. Empero, los números no evidencian una supremacía elocuente entre los participantes de una a otra licenciatura. Al promediar el IAT de las cuatro carreras se obtiene un 3.2, cuando el mejor índice debe aproximarse a 1, según los expertos.

En los reportes sobre investigaciones internacionales realizadas con esta temática, los resultados estudiantiles de educación superior promedian un 50% de vocablos y un 2% de IAT, parámetros que nuestros estudiantes están lejos de alcanzar (Berton, 2014; Madrigal y Vargas, 2016). Valga señalar que los parámetros estandarizados sugeridos por Ávila (1998), para quien el rango superior de la diversidad léxica iría del 66.5% al 70.5%, el central o intermedio del 60.5% al 64.5% y el inferior del 54.5% al 58.5% nos parecen exagerados, incluso para escritores de gran talla.

Incrementar el vocabulario académico y coloquial de los jóvenes sería una sugerencia constructiva a partir de los hallazgos obtenidos, con la mira de incrementar sus aptitudes psicolingüísticas en cuanto a la producción y comprensión oral y escrita.

Referencias

Ávila, R. (1998). La comunidad hispánica y la lengua cien años después, *Estudios Sociológicos*, XVII, 1999.

Berton, M. (2014). *La riqueza léxica en la producción escrita de estudiantes suecos de español como Lengua Extranjera*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Guiraud, P. (1973). *Problèmes et méthodes de la statistique linguistique*. Paris: U.U.F.

Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves, and new measures of lexical diversity. Language Testing, 19, 57-84.

Lara, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. México: COLMEX.

López Chávez, J. (2003). *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*. Zacatecas: Universidad de Zacatecas.

López Morales, H. (2011). Los índices de riqueza léxica y la enseñanza de las lenguas. *Instituto Cervantes*. Obtenido el 18 de agosto de 2017 desde cuc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/2121_0015.pdf

Madrigal, M. y Vargas, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Kañina, Revista de Artes y Letras*. Pp. 139-147. Universidad de Costa Rica.

Menard, N. (1983). *Mesure de la richesse lexicale. Théorie et vérifications expérimentales. Etudes stylométriques et sociolinguistiques*. Genève-Paris: Slatkine-Champion.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, B. (1987). Type/token ratios: what do they really tell us?. *Journal of Child Language*, 14(2): 201-209.

1Doctor en Ciencias. Profesor de licenciatura y posgrado e Investigador Titular "A" en la Universidad de Guadalajara, adscrito al Centro Universitario de Los Altos. Celular: 3781007398; fepg@hotmail.com Domicilio particular: Popocatépetl 227, Colonia Jardines del Rosal, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, CP. 47630
Cuerpo Académico Consolidado. Líneas de investigación: Lenguaje, Literatura y Literacidad.
Profesor con reconocimiento PRODEP.
Autor y/o coautor de numerosos libros y artículos académicos.

2Doctora en Educación. Profesora de licenciatura y posgrado e Investigadora Titular "C" en la Universidad de Guadalajara, adscrita al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Celular 3310673735; aguilar.luzeugenia@gmail.com Domicilio particular: Av. De los Maestros y Mariano Bárcenas, Colonia Alcalde Barranquitas, Guadalajara, Jalisco, CP. 44270
Cuerpo Académico Consolidado. Líneas de investigación: Lenguaje Literatura y Literacidad.
Miembro nivel I del Sistema Nacional de Investigadores.
Profesora con reconocimiento PRODEP.
Autora y/o coautora de numerosos libros y artículos académicos.

10. Representaciones sociales de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana-I

con respecto de la alfabetización disciplinar

Adriana María Hernández Sandoval

Palabras clave

Representaciones sociales de los docentes, alfabetización disciplinar, prácticas docentes con respecto de la alfabetización disciplinar.

Resumen

Se presenta un reporte parcial de una investigación doctoral. El objetivo consistió en analizar las representaciones sociales de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa (UAMI) con respecto de la alfabetización disciplinar. La falta de literacidad de los estudiantes constituye uno de los problemas primordiales en la educación superior. Este estudio de corte cualitativo, basado en redes semánticas, se enmarca en el interaccionismo simbólico de Blumer (1982) y de manera tangencial retoma la teoría bourdiana de los campos. Se extrajeron de los discursos de los docentes las representaciones sociales (Abric, 2001) que poseen sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. En el análisis se describe el pensamiento de los docentes, pues dan cuenta de comportamientos, acciones, así como posturas frente a la alfabetización disciplinar en la educación superior. Para sustentar la investigación en la definición de literacidad y alfabetización disciplinar se utilizaron los trabajos de Carlino (2013), Cassany (2010), Parodi (2015), Montes y López Bonilla (2017), pues incluyen la enseñanza de la comprensión lectora, la escritura, el ejercicio de la oralidad y la utilización de estrategias de pensamiento desde lo cognitivo hasta lo sociocultural. Los resultados revelan por lo menos tres posturas que rigen las acciones de los docentes, los conocimientos que poseen sobre lectura y escritura en la universidad, la disposición a asumir el compromiso después de una capacitación y finalmente el rechazo a asumir la alfabetización de sus estudiantes.

Introducción

Las instituciones de Educación Superior (IES) constituyen organizaciones esenciales para la cultura, sociedad, economía y política de nuestro país. Por ello, resulta necesaria la constante revisión de su funcionamiento, políticas, planes y programas. Por otro lado, la sociedad actual ha vivido cambios sociales, económicos y tecnológicos que influyen en el desarrollo de la Educación Superior (ES), decisiones como el ingreso a la Organización para la Coorperación y Desarrollo Económico (OCDE) intervienen en la transformación de la educación en México. Uno de los problemas relevantes en la ES resulta ser la adecuada atención a la literacidad disciplinar, es decir, atender a la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora, escritura y de expresión dentro de las disciplinas.

Existen en México muchos proyectos de investigación e intervención enfocados en el estudiante para desarrollar la literacidad disciplinar en instituciones de ES, como el Instituo Tecnológico Superior de México (ITESM), el Instituto Tecnoógico Autónomo de México (ITAM) e incluso la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); sin embargo pocas veces se orienta la revisión en el trabajo de los docentes. Esta investigación tiene como objetivo general analizar las representaciones sociales que poseen los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa (UAMI) sobre sus prácticas docentes con respecto de la alfabetización disciplinar.

Esta investigación se enmarca en el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), el estudio, de corte cualitativo, está basado en redes semánticas; se busca indagar sobre las prácticas de los docentes a partir de sus representaciones sociales (Abric, 2001). Se analizan los discursos, pues describen el pensamiento de los docentes, dan cuenta de comportamientos, acciones, así como posturas frente a la alfabetización disciplinar en la ES. Estas ideas, acciones, deseos, valores de los docentes sobre alfabetizar (enseñar a leer y a escribir entre otras cosas) establecen visiones que reconocen significados e interacciones dentro del campo docente de la UAMI.

La literacidad y la alfabetización disciplinar comprendidas por Carlino (2013), Cassany (2010), Parodi (2015) y Montes y López Bonilla. (2017) sirven de base para revisar la enseñanza de la comprensión lectora, la escritura, el ejercicio de la oralidad y la utilización de estrategias de pensamiento desde lo cognitivo hasta lo sociocultural. Los resultados revelan por lo menos tres posturas que rigen las acciones de los docentes, los conocimientos que poseen sobre lectura y escritura en la universidad, la disposición a asumir el compromiso después de una capacitación y finalmente el rechazo a asumir como tarea docente la alfabetización de los estudiantes.

Se encuestaron 50 docentes de las tres Divisiones académicas de la unidad Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI) para encontrar posturas y perspectivas frente a su práctica de alfabetización en la UAMI, esto podría servir para realizar una reflexión de la realidad universitaria.

El alcance de esta investigación tiene que ver con la búsqueda de la calidad académica en los estudiantes a partir de la profesionalización docente en el ámbito de la literacidad; esto es que, al revisar el pensamiento de los docentes podemos guiar la intervención educativa de las universidades la reflexión docente sobre su práctica y sobre la importancia de la lectura y la escritura en sus propias disciplinas.

La sociedad actual reconoce que la educación es la única inversión económica, social y cultural que logrará mejores condiciones para el desarrollo de un país. La intervención del Estado resulta indispensable para asegurar el cumplimiento de la modernización de la educación, así como de la capacitación de los docentes y el ofrecimiento de las condiciones para que eso suceda. Por ello la investigación para la mejora educativa permite proponer nuevas maneras de transformación universitaria.

El marco teórico que encuadra esta investigación es el interaccionismo simbólico porque el aprendizaje en la universidad no sólo le compete al estudiante, también al docente y sobre todo a la interacción dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje: los dos agentes, las experiencias de aprendizaje, el conocimiento y el ejercicio de la disciplina.

Blumer (1982) explica que las personas están dotadas de una capacidad general de pensamiento y el proceso de la interacción social la configura y depura; en pocas palabras así se constituye la socialización. Para esta investigación se utilizaron tres premisas de Blumer como base para la creación de categorías de análisis: los actos están orientados en función de lo que significan; el significado nace de la interacción social y los significados se modifican a partir de la interpretación que nace de enfrentarse a los hechos (Blumer, 1982, p.2).

El interaccionismo simbólico implica un proceso de construcción de significados a través de signos, adquisición de ideas, experiencias e información, construcción de significados a partir de la interacción social y de la interpretación individual. “El individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia organización” (Blumer, 1982, p.11).

A la interacción entre individuos, dentro de un determinado grupo social, se le llama en este trabajo prácticas sociales; dentro se articulan relaciones, se establecen reglas del juego, posiciones, enfrentamientos por conseguir objetos y objetivos (Bourdieu, 1997). Las actividades del otro intervienen como factores positivos en la formación del comportamiento propio, entre otras cosas, los individuos interactúan para aprender y generar significados. (Blumer, 1982).

La decisión metodológica consistió en realizar una investigación didáctico-educativa relacionada directamente con la práctica docente, pues buscaba caracterizar un contexto específico de interacciones.

Los docentes universitarios representan un grupo, no necesariamente homogéneo, que reproduce los saberes, habilidades y comportamientos de sus disciplinas a través de la docencia. Por tanto las acciones que realizan y donde articulan relaciones se le llama *prácticas docentes*. En el campo educativo, generalmente estas prácticas se refieren a la observación, análisis y evaluación de las acciones dentro del aula con un acercamiento didáctico, pedagógico.

Para conocer la estructura, el funcionamiento, las articulaciones y el juego dentro de las prácticas docentes se investiga de manera indirecta, por eso se utilizaron las representaciones sociales. Moscovici (1961), Jodelet (1986) y luego Abric (2001), parten de que las representaciones se definen como las formas simbólicas de reproducir la realidad.

> Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o grupo y reconstruida en su historia y contexto social e ideológico que le circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma (Abric, 2001, p. 12).

Abric (2001) establece que las representaciones, aunque sean expresadas por un individuo, se construyen dentro de un grupo. Explica que las representaciones son cognitivas y sociales, pues poseen atributos de carácter abstracto, formado por experiencias y procesos conjeturados expresados de manera simbólica. Por tanto, una *representación social* es la construcción subjetiva que significa la realidad supuestamente objetiva. En general los individuos no son conscientes de sus propias representaciones, pero se encuentran acomodadas en su estructura cognitiva de manera estable, ocultas detrás de su conducta y su discurso.

Si el pensamiento del docente en general está conformado por conocimientos, creencias y actitudes, el caso del docente universitario es particular. En principio su conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye a partir de la experiencia en las aulas, ya sea de los modelos de socialización secundaria que aprendieron y que les hacen repetir, de sus prácticas intuitivas al comienzo de sus carreras docentes, o siguiendo los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores.

En el caso específico de la UAMI, los docentes universitarios no fueron preparados para enseñar. Por eso, el estudio de sus creencias es relevante, pues están influidas, en principio, por sus propias vivencias en el ámbito universitario como estudiantes, luego por su práctica docente por otros co-

legas y por el mismo contexto. La actitud será una reproducción de las mismas prácticas, usos y costumbres.

Ya se han realizado estudios en torno del tema aquí referido como el de Gómez Espinoza y Martínez Compeán (2013), de Ortiz, López y otros. (2009), López-Bonilla (2006), Molina Ríos y Romero Chala (2012) y Castillo (2012). Todos ellos en general coinciden en que:

> los docentes tienen la creencia de que los alumnos universitarios ingresan a este nivel educativo suficientemente preparados para realizar actividades de lectura y escritura de acuerdo a (sic) las expectativas escolares. Por tal razón, promueven poco estas prácticas letradas dentro del aula. (Gómez Espinoza y Martínez Compeán, 2013, p.9).

Esta investigación se basa en los enfoques teóricos psicolingüístico y el sociocultural para trabajar términos como *literacidad* y *alfabetización*. En el primer caso, por distinguir las operaciones cognitivas que permiten al lector reconocer el significado de las palabras y su elección al momento de la escritura. En el segundo, por observar los procesos de lectura y escritura desde la práctica social necesaria para su enseñanza y aprendizaje.

Los términos *literacidad* y *alfabetización* están basados en los conceptos de Montes Silva y López Bonilla (2017) pues distinguen que *literacidad disciplinar* explica cualquier práctica discursiva incluida la académica, por otro lado *alfabetización disciplinar*, propuesta por Carlino (2013) y Parodi (2013), consiste en enseñar a desarrollar habilidades y destrezas cognitivas, además de lingüísticas, prioritarias en la ES, como prácticas letradas en contexto. Esto es que los docentes, como expertos en una disciplina, provean el andamiaje para aprender las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar.

Este estudio consistió en la aplicación de 50 encuestas a grupos conformados de docentes de la UAMI de las tres

divisiones CBI, CBS y CSH. Se encuestaron 18 mujeres, 30 hombres y dos personas no contestaron. De ellos el 71% tienen grado de doctor, 21% de maestría, 2% de licenciatura y el 6% no contestó. El 19% pertenecen a CBS, 23% a CBI y 58% a CSH. El promedio de edad es de 53 años, el 43% son mayores de 60 años, 21% mayores de 50, 18% mayores de 40, 12% mayores de 30 y sólo un 2% mayores de 20 y 4% mayores de 70.

El 90% dijo estar interesado en temas de docencia y el 72% dijo haber cursado o participado en algún evento formativo sobre docencia. Los docentes pertenecían a disciplinas como administración, antropología, biología, biotecnología, computación, economía, geografía humana, ingeniería eléctrica, matemáticas, letras hispánicas, psicología social, química, sociología y zoología.

Se buscó a partir de redes semánticas representaciones sociales que describieran sus prácticas docentes frente a la alfabetización disciplinar. En la encuesta se pidió que aportaran de tres a cinco palabras a la cuestión ¿qué es lo que piensa con la frase "enseñar a leer en la universidad"? Se incluyeron 4 reactivos más: enseñar a escribir, a comprender la lectura, a exponer y a pensar. Una vez elegidas las palabras se pidió que las jerarquizaran y finalmente que explicaran de manera breve su elección y si lo decían en sentido positivo o negativo.

Los resultados se analizaron primero a partir de las palabras definidoras por cuestión. Se extrajo el peso semántico a partir de la captura de datos en Excel. Se calculó la curva asintótica a partir del peso semántico para reducir el número. Al extraer las palabras con mayor peso (secuencia) se realizó el análisis interpretativo de los resultados. La segunda parte del análisis consistió en la interpretación del discurso que aportaron en el apartado "explicación de las palabras elegidas".

Las categorías toman en cuenta la aportación del constructivismo en donde el alumno es un ser pasivo que "recibe" la enseñanza y el estudiante es activo y produce su propio aprendizaje, de manera que:

Aspecto	Categoría	Subcategoría
Enseñar a LEER	DOCENTE mira a un ALUMNO	Conocimiento
	DOCENTE NO mira a un ALUMNO	No es su trabajo
	DOCENTE mira a un ESTUDIANTE	Compromiso

De lo que se interpreta que se encuestaron a tres grupos de profesores, quienes piensan que "enseñar a leer" (o a escribir, exponer, comprender la lectura o pensar) es *conocer* los contenidos, pues contestaron qué se debe hacer, cómo se llaman los conceptos, etc. Otro grupo que expresa su pesar al enfrentarse con alumnos que no quieren aprender, que se niegan a aceptar que no saben y que rechazan las enseñanzas que el profesor les brinda, pero en ningún momento mencionan la lectura o la escritura y finalmente el tercer grupo, el más esperanzador, de docentes que están dispuestos a aprender para alfabetizar en su disciplina.

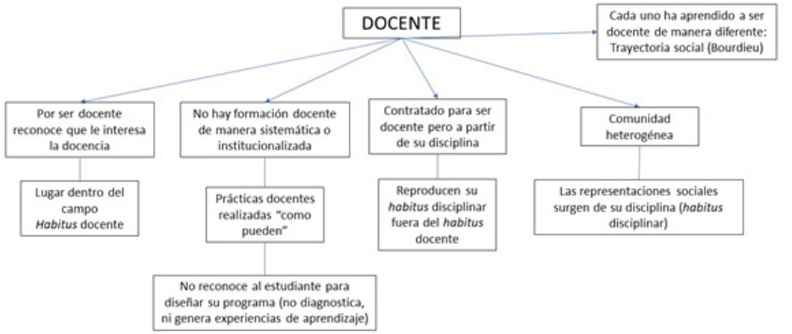
Como conclusiones se puede adelantar que el pensamiento del docente de la UAMI expresa, por un lado, su preferencia por mirarse como profesionista disciplinar y no como docente.

Por otro lado, determina que la alfabetización se presenta dentro de la educación superior como un problema y establece dos perspectivas, pero focalizado en sí mismo: el docente que habla del docente y segundo habla del estudiante.

En unos casos expresa que la alfabetización no es un problema que le pertenezca, está fuera de él, que el estudiante debe solucionar el problema y no el profesor ni la universidad. En otros, dice estar dispuesto a solucionarlo, no sabe cómo, pero "acepta el reto" (folio 33), sin embargo indican no poseer las habilidades para enseñar a leer y escribir.

Resulta importante revisar las representaciones sociales de los docentes a partir de su discurso; sin embargo, esa etapa todavía está pendiente de interpretación. Finalmente, se puede establecer la necesidad de intervención con los do-

centes de la UAMI desde sus propias referencias, reflexiones y creencias, pues no es fácil cuando no existe formación docente sistematizada y una de las razones encontradas en este estudio es porque para los docentes no es significativa.



Referencias

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán

Adler, M. y Van Doren, Ch. (2000). *Cómo leer un libro*, Madrid: Debate,

Alliende, F. (1994). *La legibilidad de los textos*. Santiago de Chile: Andrés

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, 6(20), 409-420

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?. Conferencia llevada a cabo en las Jornadas La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

Carlino, P. (2010). Enseñar a escribir y leer, y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura en la BUAP*, consultado en diciembre 2016 en https://www.youtube.com/watch?v=iuRnn8euQlk

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista de investigación educativa*, COMIE, Núm. 57, Vol. XVIII, en http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=S BB&criterio=ART57002#

Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y educación*, México: SM/ Consejo Puebla de Lectura.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2005). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica, en *Lectura y vida*, UNLP: Bs As., consultado en dic 2016, http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros /a25n2/25_02_Cassany.p df

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad, *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*, Universidad de Concepción, Chile. Consultado mayo 2017: http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel, pp. 347-374.

Castillo, E, M. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: Aprendizaje y Evaluación *Revista Legenda* Vol. 16, Núm. 14 Universidad de los Andes, Venezuela

Chávez González, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios, *Revista de divulgación científica y tecnológica de la UANL*, consultado mayo 2017 en http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050

Gómez Espinoza, L., Martínez Compeán, M.A., y otros. (2013). *Memoria del XII Congreso nacional de investigación educativa*, COMIE consultado en enero 2019, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2401.pdf

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*, México: Siglo XXI.

Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*, México: UAMC.

Hernández Zamora, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 40, núm. 2, pp. 9-42

Kalman, J. y Street, B. (eds.), (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México: Siglo XXI.

Lerner, D. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Bs. As.: Paidós

Lerner, D. (2004). *Leer y Escribir en la Escuela: Lo Real, lo Posible y lo Necesario*. Bs. As.: FCE

López-Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad, *Perfiles educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, pp. 40-67

López-Bonilla, G. y Pérez Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos ‘alfabetización’, ‘cultura escrita’ y ‘literacidad’. *Lenguaje y educación*. México: SM/ Consejo Puebla de Lectura.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

Molina García, S. (2003). Representaciones mentales del profesorado con respecto al fracaso escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 17, núm. 1, Universidad de Zaragoza, pp. 151-175

Molina Ríos, J. y Romero Chala, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior, *Revista Enunciación*, Medellín: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Montes, M.E. y G. López Bonilla. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 155 IISUE-UNAM

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Parodi, G. (2011). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, Valparaíso: PUCV, pp. 145-167.

Parodi, G. (2011). *Saber leer*, Madrid: Aguilar/instituto Cervantes.

Parodi, G. (2012). *Alfabetización académica profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Ariel.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*, Bs. As. Eudeba.

Perrenaud, Ph. (2011).Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica

Rosenblatt, Louise. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, vol. 15, núm. 2 Universidad de Costa Rica, pp.1-26 consultado en enero 2018 en https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18959/19067

Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, *Revista de Educación*, 352, pp. 267-287

Smith, F. (1998). Comprensión de la lectura. *Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México:Trillas.

Unger, G. (2007). *While you are reading*. Nueva York: Mark Batty Publisher.

Urús, M. (2018). Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico, *Revista peruana de investigación educativa*, núm. 10, pp.5-30

Wolf, M. (2007). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura (Proust y el calamar)*. Barcelona: Ediciones B.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 47, pp. 71-79.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior, en Judith Kalman y Brian V. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Siglo XXI: México.

EJE 5

Literacidad en lenguas adicionales a la materna

La línea está orientada a trabajos que exploren los fenómenos de la literacidad, entendida en un sentido amplio, cuando éstos se llevan a cabo en una o varias lenguas adicionales de la materna o en contacto entre la lengua materna y una o varias lenguas adicionales. Se incluyen estudios de intervención, descriptivos o teóricos sobre el inglés y otras lenguas europeas con fines específicos, estudios sobre biliteracidad o multiliteracidad, literacidad y contacto lingüístico, así como estudios centrados sobre la literacidad en español en contextos donde los agentes (estudiantes y/o docentes y/u otros agentes educativos) son hablantes de lenguas originarias. En este eje también se aceptan trabajos relacionados con el estudio de los distintos géneros orales que las culturas indígenas utilizan para garantizar la reproducción cultural entre las nuevas generaciones. De igual forma se aceptan propuestas que exploren y propongan géneros escritos que posibiliten el desarrollo de prácticas de literacidad en lenguas indígenas con el fin de construir y comunicar conocimientos en el medio escolar.

11. Reflexividad sociolingüística como punto de inflexión en la enseñanza de la gramática española en contextos plurilingües

Germán Abraham Becerra Romero

Palabras clave

Educación intercultural, bilingüismo, reflexividad sociolingüística, prácticas sociales, cognición.

Resumen

El presente reporte de investigación pretende de contribuir a las reflexiones sobre la enseñanza de la gramática española en contextos interculturales y multiculturales. En él, se vierte la experiencia obtenida a través de ejercicios propuestos por el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados a lo largo de algunos cursos en la licenciatura de Literatura Hispanoamericana de la Universidad Autónoma de Guerrero. El objetivo de estos cursos es la adquisición de competencias que permitan la comprensión gramatical de la lengua española y la adquisición de las habilidades para el análisis de la misma. Los ejercicios han sido motivados, no solo por el bajo nivel de proficiencia en las habilidades y conocimientos observados en los estudiantes, sino por las propuestas conceptuales en torno a las *prácticas sociales* de Street (2004) y la *reflexividad sociolingüística* de Muñoz (2010), en donde los procesos de alfabetización a través de las prácticas académicas y las prácticas comunicativas de los estudiantes y maestros cobran importancia fundamental en su quehacer formativo. A partir de esta discusión teórica, se ha observado el impacto que tiene el uso de las lenguas maternas distintas

al español en el desarrollo de proficiencia en español, así como su repercusión en el desarrollo de habilidades para el análisis gramatical, a través de la revaloración y uso de formas, palabras o expresiones en las lenguas maternas de los estudiantes de esta licenciatura, lo cual ha resultado en un mejoramiento significativo de su participación, integración y contribuciones al interior de algunos grupos de esta licenciatura.

Introducción

Guerrero es un estado que se ha caracterizado por albergar parte importante del patrimonio cultural intangible del país, alrededor del 15% de su población es indígena (INEGI, 2010); en él, además del español, se habla me'phaa, amuzgo, náhuatl y mixteco. Este estado en sí mismo, es una muestra de cultura y tradiciones vivas, las raíces étnicas no se limitan solo a las poblaciones indígenas actuales, sino a las identidades diferenciadas que existen de una comunidad a otra, lo que resulta en un estado multicultural y multilingüe; sin embargo, el estado también se caracteriza por ser uno de los más pobres y menos desarrollados del país en términos de economía, bienestar social y educación (CONEVAL, 2010), demás, ha sido considerado como uno de los más peligrosos en México debido a la violencia extrema que en él se ha desarrollado en las últimas dos décadas (INEGI, 2014).

El abandono social y económico que padece la mayor parte de sus habitantes, 70% en 2012 de acuerdo con la CONEVAL (CONEVAL, 2012), repercute directamente en los estudiantes que arriban a la universidad, quienes llegan arrastrando las consecuencias del rezago educativo, las marcas indelebles de la violencia en sus experiencias personales o familiares y con la convicción de terminar una carrera con la finalidad de apoyar a sus familias económicamente, o bien, poder salir del estado y tener una vida mejor.

A pesar de lo anterior, la diversidad étnica y cultural que

posee el estado de Guerrero está reflejada en la complejidad del gran entramado multicultural que caracteriza a la Universidad Autónoma de Guerrero (en adelante UAGro), una de las universidades estatales más grandes de México, que oferta más de 70 licenciaturas en al menos 16 campus distribuidos en el estado, cuenta con más de 50 preparatorias, así como con casas de estudiantes cercanas a los campus con mayor concentración de alumnos. En el caso particular de la Facultad de Filosofía y Letras (en adelante FFyL), donde se imparte la licenciatura en Literatura Hispanoamericana (en adelante LLH), ésta se localiza en la Ciudad Universitaria, en la capital del estado, Chilpancingo. Los estudiantes de la LLH en la FFyL provienen de municipios y comunidades localizados en las 8 grandes regiones del estado: *Norte, Sierra, Acapulco, Montaña, Tierra caliente, Costa chica, Costa grande*, así como la *región centro* en la que se encuentra la capital.

Multilingüismo y multiculturalidad en la FFyL

Ante este contexto bidimensional, por un lado rico en cultura y, por otro, devastado en términos de justicia social y violencia, el hecho de que arriben a la LLH estudiantes poseedores de saberes, creencias religiosas, tradiciones y costumbres, así como de expresiones lingüísticas, entonaciones y acentos que los distinguen de acuerdo a sus lugares de procedencia, merece que, de parte del docente, exista una atención particular dedicada al estudio y crítica de los lineamientos de la educación planteada para poblaciones homogéneas, aplicados en contextos en los que la población no es homogénea y el bilingüismo es una constante en las actividades cotidianas de muchos integrantes de la comunidad estudiantil.

El bilingüismo, la multiculturalidad, la diversidad de identidades y cosmovisiones da como resultado que a la UAGro se le pueda considerar como un entorno de educación intercultural, entendiendo éste de acuerdo al enfoque de la UNESCO, el cual a su vez es retomado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Este modelo de educación establece que "la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura", en este sentido, los docentes juegan un papel muy importante en la investigación y propuestas didácticas que

promuevan la integración y aprendizajes de la forma más óptima posible. Lo anterior, presupone la necesidad de contribuir a la construcción de entornos adecuados para una diversidad cultural universitaria.

Dificultades en la enseñanza-aprendizaje de conceptos especializados

En el plan de estudio de la LLH, una de las áreas de formación corresponde a la línea de lingüística, la segunda más relevante por debajo del área de literatura. Esto se traduce en un compendio de cursos destinados al estudio de la lexicología, morfología, análisis gramatical y sintaxis, todos estos orientados a la construcción y análisis de oraciones gramaticales en español y al apoyo en el desarrollo de actividades de creación literaria.

Estos cursos son impartidos mayoritariamente por mí, por lo que he podido observar la dificultad que para los estudiantes hablantes de lenguas originarias representa no solo la comprensión de la jerga utilizada en estas ramas de la lingüística, sino entender la aparente incompatibilidad entre su forma de concebir una oración o una palabra en sus lenguas maternas y la forma de concebirlas por ellos mismos en español; por ejemplo, es común que los hablantes de lenguas originarias confundan las categorías gramaticales aplicadas al español, de manera que un estudiante hablante de náhuatl puede asignar la clasificación de *verbo* a un *nombre* como 'casa'; o bien, puede asignarle la clasificación de *nombre* al *adjetivo* 'sucio'. La reincidencia constante en estos errores me ha llevado a considerar que no se estén tomando en cuenta aspectos conceptuales que operan en las lenguas originarias

La FFyL no cuenta con personal docente que tenga competencia comunicativa en alguna lengua originaria; asimismo, la rectoría de la universidad tampoco tiene un departamento que atienda problemáticas en torno a los conflictos

desatados por la convergencia de las distintas cosmovisiones de estudiantes indígenas y la concepción del mundo desde sus lenguas. De modo que es en este punto donde se planteó la siguiente interrogante: ¿existen formas de apoyar a los estudiantes indígenas en la interiorización y asimilación de conceptos relacionados con el análisis gramatical y el análisis morfológico occidental, a través de prácticas comunicativas y académicas que involucren un quehacer semicolectivo con docentes sin competencias comunicativas en sus lenguas maternas?

Una respuesta categórica al cuestionamiento planteado no es posible a la ligera, se requiere considerar una serie de conceptos que envuelven dimensiones relacionadas con la *cognición*, el lenguaje, las *prácticas comunicativas* (Muñoz, 2002) al interior de las aulas y los constructos que dan forma a las identidades en el contexto educativo. A continuación, se revisarán de manera más ordenada y se desarrollarán brevemente los conceptos a abordar que dieron lugar a algunas actividades propuestas para explorar algunas formas de apoyo en las condiciones dadas.

Conceptos de apoyo: *reflexividad sociolingüística* y *prácticas sociales*

La labor docente es un acto comunicativo complejo, donde se desarrollan diversos roles dependiendo de las *prácticas sociales* que en ella se *desarrollen.* La base del análisis propuesto está en el *lenguaje en interacción*, pieza clave para comprender las distintas formas en las que las estrategias comunicativas se ponen en acción en una actividad académica. En este sentido, es importante también la relación entre el *lenguaje en interacción y cognición*, ya que las prácticas académicas tienen una orientación dirigida no solo al aprendizaje, sino al desarrollo cognitivo. Para hacer esta relación entre *lenguaje en interacción* en el contexto de clase y su relación con los procesos cognitivos en estudiantes hablantes de lenguas originarias, considero que es necesario poner el acento en un concepto que propone Muñoz (2010), sociolingüista que ha trabajado el uso del lenguaje en contextos de educación superior. Su propuesta hace referencia a la forma en la que operan los constructos sociales en el individuo en sociedad con la finalidad de reelaborar sus configuraciones sociales y lingüísticas, la denomina *reflexividad sociolingüística*:

> […] mecanismo constitutivo, intencional, y regulativo de la comunicación lingüística que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes. (Muñoz, 2010, pág. 18)

Este concepto tiene una aplicación más orientada al individuo y sus procesos mentales internos, pero en este caso, el estudiante no solo realiza reflexiones internas, sino que forma parte de un grupo social anclado a *prácticas sociales* valoradas como positivas al interior de un aula. Dichas prácticas han sido estudiadas por Judith Kalman y Brian Street (Kalman, 2009), investigadores en el área de la educación y la sociolingüística aplicada a entornos educativos, centrados sobre todo en el estudio de la *Cultura Escrita y la Cultura Matemática*, entendidas estas últimas como expresiones derivadas del dominio y ejecución de competencias de lectura y cálculos matemáticos respectivamente, de manera que, para ellos, estas acciones constituyen *prácticas sociales* (Street, 2004) porque son un conjunto de actividades que en un contexto sociocultural particular pueden conformar un modelo educativo, dada su finalidad de desarrollo y puesta en práctica de habilidades cognitivas, saberes e ideologías. Bajo este supuesto, doy por sentado que los ejercicios de escritura, lectura y traducción conforman *prácticas sociales* en el contexto sociocultural de la clase, ya que los estudiantes se involucran y enactúan sus competencias de lectoescritura e interpretación-traducción tanto en el caso de alumnos monolingües como de los bilingües.

Identidad como base de inflexión

Recordemos que la finalidad de este trabajo es indagar qué opciones podemos encontrar para apoyar a estudiantes en la adquisición de conocimientos sobre categorías gramaticales en español, partiendo del supuesto de que muchos de ellos no cuentan con un alto desarrollo de competencias comunicativas en esta lengua y, a su vez, su proficiencia académica evidencia la falta de interiorización de conceptos de análisis de la lengua española, así como poco desarrollo en sus prácticas académicas, entendidas estas últimas como las acciones encaminadas a desenvolverse en el ámbito académico de forma escrita y verbal, empleando saberes para realizar actividades propiamente del nivel educativo en que se encuentran. En este sentido, he observado que hay una distancia importante entre estudiantes hablantes de lenguas indígenas y aquellos que no lo son, pero también hay distanciamiento entre estudiantes que hablan variantes de una misma lengua indígena aunque pertenezcan a la misma comunidad; por ejemplo, en un curso titulado "Lexicología y Morfología", había tres estudiantes hablantes de me'phaa que mantenían bastante distancia entre sí a pesar de que provienen de la misma ciudad, Tlapa de Comonfort, al indagar los motivos por los cuales no "hacían comunidad entre ellos" encontré que no se entienden del todo porque hablan distintas variantes de la lengua, lo que dificulta su comunicación.

La cultura como un sistema semiótico se manifiesta a través del *discurso* y la identidad es uno de los elementos que se pueden expresar. Los estudiantes ya cuentan con constructos sociales sobre lo que para ellos representan las lenguas originarias, así como los usos que les confieren: no se consideran de relevancia académica y, a su vez, no tienen utilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es así para todos ellos, incluyendo a los estudiantes indígenas; sin embargo, el empleo de lenguas originarias sí distingue la presencia de una identidad, cuya valoración al interior de la FFyL es muy positiva, aunque carente por completo de una base ideológica que permita un interés que vaya más allá del reconocimiento incluyente de aquellos que las hablan.

Lo anterior, podría hacernos pensar que hay más identidades de las que podemos ver a simple vista y que, lejos de encontrar puntos de convergencia, hallamos más puntos de quiebre o división; sin embargo, si hacemos la distinción entre identidad como referente cultural e identidad como una perspectiva sobre el mundo, es posible encontrar un punto de inflexión en el que todos los participantes de la clase nos encontremos conectados iden-

titariamente, lo cual quiere decir que nuestras identidades nos permiten generar una construcción de identidad en común apoyada en nuestras identidades individuales ya que, de acuerdo con Fairclough (1995), en el discurso no solo se lleva información referencial, sino visiones del mundo, y podemos generar una identidad basada en nuestras *prácticas sociales* aunque estas sean temporales y con la finalidad de cumplir con el objetivo de clase.

La clase puede ser entendida como un conjunto de prácticas sociales encaminadas al aprendizaje, a la reflexión y la interiorización de nuevos esquemas mentales todos ellos orientados al mejoramiento de la lectura, la escritura y sobre todo de la comprensión de la gramática de la lengua española. Dichas prácticas están conformadas por actos comunicativos donde el lenguaje está interactuando con la finalidad del aprendizaje, pero también de *reflexión*, es en este mismo proceso donde la *cognición* toma relevancia, ya que ésta puede reconfigurarse individual o colectivamente a partir de la negociación de significados (Dennet, 2000).

Reflexividad sociolingüística a través de las *prácticas sociales* en la clase: dos ejemplos

Ya hemos hablado sobre la importancia de las identidades individuales y su papel en la construcción de una identidad colectiva en el seno de prácticas sociales vistas como un modelo educativo puesto en acción en la clase con la colaboración de todos los participantes en ella, incluyendo al docente. La modesta propuesta que aquí se vierte está basada en los conceptos que acaban de ser mencionados, pero estos darán resultados en tanto estén acompañados de procesos de reflexividad sociolingüística, cuya tierra fértil son las prácticas sociales al interior del aula, entendidas estas como ejercicios de lectoescritura y desarrollo de competencias comunicativas y académicas. He elegido mostrar dos

ejercicios en clase como ejemplo para explicar el aprovechamiento en estos momentos y lograr germinar estos procesos de reflexividad, dichos ejercicios y los resultados derivados de estos se describen a continuación:

Ejercicio A: categorías gramaticales en todas las lenguas

En este ejercicio, los estudiantes deben aprender a diferenciar los cuatro grandes grupos de palabras: nombres, adjetivos, verbos y preposiciones en español, para ello se les solicita que uno a uno pasen a escribir en el pizarrón en la sección correcta un pequeño grupo de palabras que, para apoyarlos, se encuentran insertas en una oración; por ejemplo, el sustantivo "agua" y el verbo "bebí" en la oración "ayer **bebí** mucha **agua** debido al calor".

Los estudiantes que hablan lenguas indígenas suelen tener dificultades para asignar la categoría correcta y es muy probable que confundan algunas categorías debido a que, desde la perspectiva de sus lenguas, las categorías pueden fácilmente relacionarse con otras. Al observar que el estudiante tiene dificultades, se le solicita que él construya una pequeña oración en su lengua, la escriba, y la traduzca al resto del grupo. Este momento es de crucial importancia: la práctica social está sostenida en los procesos de lectura, escritura y traducción-interpretación, las identidades representan una forma colectiva temporal y el estudiante indígena comienza operaciones cognitivas que se traducen en una organización y reorganización conceptual, para expresar en su propia lengua elementos que debe traducir al español y compartir desde su propia perspectiva cultural e identitaria.

Desde luego, este proceso tiene un punto ciego y álgido, el docente desconoce si la construcción en lengua indígena es gramatical o no, o si los ítems léxicos corresponden o no a los del español, pero visto como práctica académica colectiva, resulta irrelevante, dado que se efectúa la traducción al español y son los mismos integrantes de la clase los que se conectan con su punto de vista, ya traducido por él mismo, y procuran apoyarlo en su categorización. El estudiante indígena no se siente más el extraño, sino que se vincula con el resto del grupo al revelársele que puede construir y compartir desde su propia lengua nuevas formas de expresión en una segunda lengua y, de esta forma, se asume como parte integral del grupo. De esta manera, se puede observar un proceso de *reflexividad sociolingüística*, donde los mecanismos evaluativos, normativos y cognitivos, ubican al estudiante en un proceso de comunicación interna que lo orientan al aprendizaje, no solo de la segunda lengua, sino también del uso de una función metalingüística para explicar elementos tanto de la primera como de la segunda lengua.

Ejercicio B: distinción entre adverbios, verbos y adjetivos, solo en español

En este ejercicio, se les solicita a los estudiantes que, a partir de contextos oracionales, determinen si ciertas palabras que les han sido indicadas son *adverbios, verbos* o *adjetivos*. Probablemente el lector pueda preguntarse por qué la distinción entre estas 3 categorías. La respuesta tiene su sustento en que hay similitud de forma en los nombres *verbo* y *adverbio* que convienen desambiguar a través de la práctica recursiva y; por otro lado, al similitud que en muchas ocasiones se encuentra entre un *adjetivo* y un *adverbio*, y que al grueso de los estudiantes les cuesta discriminar en oraciones del tipo "Juan es **rápido**" y "Juan corre **rápido**", donde en la primera oración "rápido" es un adjetivo predicativo dado que cumple características de género y número relacionadas con el sujeto y, en el segundo, es un adverbio en el entendido de que indica la manera en que se lleva a cabo la acción y pierde la característica de tener que concordar en género y número con el sujeto de la oración.

Para los alumnos cuya lengua materna es español, estas distinciones representan una alta dificultad, más aún para alumnos hablantes de lenguas indígenas, especialmente para los que hablan lenguas tonales, en este caso me'phaa y mixteco, de acuerdo a lo observado en clase.

Es común que los estudiantes confundan las categorías, cuando esto ocurre, se les solicita que expliquen al grupo por qué la categorizan de manera diferente. Presento a continuación un ejemplo que puede ser bastante ilustrativo:

Docente: ¿Qué tipo de palabra es 'aquí'?
Estudiante me'phaa: Es un verbo.
Docente: Cuéntanos, por qué lo consideras un verbo.
Grupo: (murmullos que indican que saben que está equivocado)
Docente: A ver chicos, ¡escuchemos por qué nuestro compañero ha elegido clasificar esta palabra así!
Estudiante me'phaa: Es que yo piensa [sic] 'estoy aquí',

porque yo estoy aquí, no puedo no estar aquí, la persona está aquí.

Otro estudiante:Maestro, creo que en Me'phaa, se dice que uno está aquí como una sola palabra, no dos.

Grupo (varias voces):¡Aaaaaah! Es que en español son dos palabras diferentes, compañero / haz de cuenta que partes el significado / ¿puedes decir allí o aquí o allá…?

(Clase "Lexicología y Morfología", septiembre, 2019)

Este ejemplo me parece muy valioso dado que evidencia que el estudiante indígena ha comprendido el sentido de la clasificación de la palabra y no lo ha podido aplicar al español, pero lo ha podido aplicar a su lengua materna, es decir, no es incorrecto su razonamiento, sino su forma de interpretarlo en español. De inmediato el grupo interviene en la corrección partiendo de dos supuestos: el grupo ha comprendido que su compañero ha entendido el concepto y éste pretende explicarles a partir de su propia lengua (me'phaa), lo cual genera un reposicionamiento de su lengua; aunque el resto del grupo no la hable, se le está otorgando relevancia y se conectan las identidades en ese momento, generando cercanía. Nuevamente, este ejercicio de interpretación-traducción como práctica social, dio lugar a la *reflexividad sociolingüística* no solo en el estudiante indígena, sino en la mayor parte del grupo.

Conclusión

Este es un breve reporte que pretende aportar ideas para ser complementadas y discutidas, no pretende ser un reporte que se sujete a una idea fija sobre cómo se debe mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos interculturales bilingües y en las circunstancias descritas para este caso; sin embargo, considero que es posible afirmar que la *reflexividad sociolingüística* funge no solo como mecanismo de regulación y evaluación de los recursos lingüísticos y socioculturales, sino que, dependiendo de las prácticas sociales en las que ésta se suscite, puede ser un campo fértil para el aprendizaje por medio de procesos cognitivos que entrelazan la identidad, constructos socioculturales y afectivos, así como reposicionamientos y revalorizaciones de la cultura o lengua no prestigiosa.

Referencias

CONEVAL. (2010). *Porcentaje de Población en Situación de Pobreza en Guerrero*. México: CONEVAL.

CONEVAL. (2012). *Informe de Pobreza en México. México*: Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo Social.

Dennet, D. (2000). Reintroduciendo el concepto de lo mental. En Ryle, *El concepto de lo mental*. México: Paidós Surco.

Fairclough, N. L. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Londres: Longman.

García, A. e. (2017). Una contribución al análisis de la violencia económica en Guerrero desde la perspectiva de la crítica de la economía política. En I. d. Neri, *Revista Altamirano: Violencias, complejidad y alternativas* (págs. 73-88). Chilpancingo, Guerrero: H. Congreso del Estado de Guerrero.

INEGI. (2010). *Cuéntame.* Obtenido de Cuéntame... información entidad: http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gro/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=12

INEGI. (2014). *Boletín de prensa número 301/14*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Georgrafía.

INEGI. (2014). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2012-2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Georgrafía. Obtenido de INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2014/doc/envipe2014_nal.pdf

Kalman, J. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.

Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad ¿Paralelos o convergentes? En H. Muñoz, *Rumbo a la interculturalidad en la educación* (págs. 25-62). México: UAM-UPN Oaxaca .

Muñoz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. Ciudad de México: UAM-I.

Muñoz, H. (2013). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios*. México: Conacyt-UAM.

Street, B. (2004). *Literacies accross educational contexts: mediating teaching and learning*. Philadelphia: Calson.

12. Las narrativas como artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas universitarios

Karla Lombardi González[1]
Juan Carlos Silas Casillas[2]

Resumen

Se da cuenta de los hallazgos en torno al trabajo de asesoría en literacidad con estudiantes universitarios indígenas durante sesiones semanales estructuradas alrededor de las necesidades de los estudiantes. Las sesiones transcurrieron durante dos semestres y dieron como resultado varios hallazgos, entre los que se destaca el uso que hacen los alumnos de narraciones personales como artefactos culturales que apoyan el desarrollo de habilidades de literacidad académica. A través de "narrarse en contexto", los alumnos pueden: 1) ayudar al facilitador a encontrar pistas para comprenderlos y ayudarlos mejor y 2) potenciar la relación de conceptos académicos revisados en las clases regulares o referidos en las tareas con los que provienen de su experiencia comunitaria.

Palabras clave

Indígenas, literacidad académica, acompañamiento, artefactos culturales, narración.

Introducción

Este texto muestra las dificultades que tiene el estudiante indígena universitario al afrontar las estructuras académicas de la disciplina y de la institución, en vistas a su aprendizaje y desarrollo como profesional. Se da cuenta del proceso de acompañamiento a estos estudiantes, y se rescata un breve análisis de los artefactos culturales que median positivamente en la apropiación de los lenguajes académicos, que se manifiestan a través de los procesos de lectura y escritura que tienen en sus asignaturas.

La práctica de la literacidad académica cobra un sentido primordial en el acompañamiento a los estudiantes indígenas, ya que ellos poseen una carga cultural que da un carácter diferente a la manera en que asumen sus trabajos universitarios, especialmente porque en ellos predomina el aprendizaje con sesgo colectivo y una fuerte tradición oral. Estos elementos se contraponen a la cultura escrita de la academia y a la lógica de pensamiento de la educación superior.

Los resultados de este acompañamiento muestran cómo los estudiantes usan a menudo sus propias narraciones orales como un medio para definirse y para construir vínculos mediacionales frente a las literacidades académicas que demanda su disciplina. A partir de auto-narrarse, construyen narrativas que vinculan sus experiencias con los saberes académicos desde distintos posicionamientos epistémicos, es decir, desde distintas comunidades de pensamiento desde donde se estructuran lógicas del saber, ya sea tradicional o científico. En este sentido, la narrativa para el desarrollo de la literacidad académica es vista como un artefacto cultural que potencializa las maneras de ser y estar en un mundo ajeno al joven indígena, donde predominan los saberes académicos. Se bosqueja, en la parte final, una propuesta metodológica para facilitar los aprendizajes del estudiante como un productor epistémico.

Marco teórico

Se parte de tres ejes, el primero pretende dar una visión general de las diferencias epistémicas entre la cultura oral y la escrita en un entorno académico; el segundo se enfoca en la literacidad académica desde los Nuevos Estudios de la Literacidad; el tercero se aboca a ver las narrativas como un artefacto cultural para construir una nueva lógica epistémica para abordar la literacidad académica desde el contexto sociocultural del alumno indígena.

a)Diferencias epistémicas entre la cultura oral y cultura escrita académica
Las culturas oral y escrita tienen una relación íntima y recíproca, ya que a través de la dinámica comunicativa involucran distintas formas de organizar el pensamiento y la misma lengua (Meneses, 2014). En este sentido, la cultura oral arraigada en los pueblos originarios se centra fuertemente en la expresión de vivencias que manifiestan formas concretas y abstractas de pensar, articuladas con el sonido y relacionadas con la memoria colectiva (Ong, 2006). La escritura, en especial en el entorno escolar, se ordena de manera lógica desde las formas de pensar establecidas por un "poder académico o cultural" con relación al establecimiento de un orden de pensamiento social que se evoca a través de la lengua (Vásquez, 2008).

Los constitutivos epistémicos de la oralidad están cercanamente relacionados con la preservación de la memoria colectiva, entendida como el dominio de un código común que entre los hablantes identifican a partir de un pensamiento o conocimiento abstracto que parte de la percepción, y da paso a una imagen concreta a través de la palabra. Esto implica una lógica de pensamiento histórico que responde a una forma de aprender en movimiento, de un trabajo individual a través de un saber colectivo, articulada con la lengua y los procesos de socialización, transmitido bajo un sistema de aprendizaje por acompañamiento (Herrera, 2006). Cuando el hablante miembro de algunos de los pueblos originarios se encuentra en escenarios diferentes a su comunidad (en este caso los contextos académicos universitarios), intervienen dos necesidades relacionadas con la práctica de la cultura oral: 1) la necesidad de pronunciar su propia identidad y su cultura, y 2) la de relacionar lo que se dice con el espacio social que le es conocido. Ambas, mediadas por interrelaciones espacio-temporales entre el pasado (su comunidad) y su presente (los nuevos espacios de interacción) (Herrera, 2006). En este sentido, para entender la lógica de los conocimientos nuevos o al menos distintos a los de su cultura originaria, el estudiante debe

recurrir a los elementos que le son conocidos y que le dan certeza (Herrera, 2004).

Articular dos lógicas culturales determinadas por su propia historia es complejo para los muchachos indígenas. Por un lado, la oral, conformada por la trayectoria comunitaria y, por otro, la escrita, que parte de un sistema de educación occidental hegemónico. Esto constituye un proceso de concientización crítica para diferenciar las lógicas epistémicas que entran en juego cuando un estudiante indígena participa en un contexto donde la cultura escrita es predominante (Herrera, 2006).

b)Literacidad académica: Cultura escrita desde una visión sociocultural
La cultura escrita, vista desde las convenciones de la literacidad académica, es entendida como la manera particular de usar el lenguaje, que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de occidente, y se asume como la manera validada de construir conocimiento de acuerdo con las convenciones establecidas desde la tradición intelectual dominante (Zavala, 2011). Desde esta mirada, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) proponen discutir las posturas ideológicas, el contenido informativo que se refleja en los procesos de la lectura y la escritura académica, las cuales se estructuran como prácticas letradas dominantes (Vargas, 2013).

Los Nuevos Estudios de Literacidad académica han permitido poner en la discusión algunos aspectos que no se habían percibido inicialmente. Uno de ellos es referente a la postura del estudiante sobre la escritura, muchas veces invisibilizada frente a las prácticas de elaboración de textos que siguen esquemas validados desde la academia. En este sentido, las perspectivas sobre el análisis de textos y sus fuentes incluyen dimensiones tales como:

> el impacto de las relaciones de poder en la escritura del estudiante, el papel central que tiene su identidad en la escritura académica, la concepción de la escritura como construcción de conocimiento inscrita ideológicamente, así como la disciplinariedad específica de las

No es suficiente analizar y cuestionar la literacidad como un discurso con relaciones de poder creado por la historia, es preciso entenderla también como práctica social (Zavala, 2011). Es en ésta donde se ponen de manifiesto "maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo" (Chouliaraki y Fairclough 1999, p. 21). Dichos recursos, en la práctica de la literacidad académica, son vistos como artefactos culturales que intervienen como mediadores en el aprendizaje.

c)El artefacto cultural y la narrativa, para el sujeto diferenciado culturalmente

Holland y Cole (1995) entienden los artefactos culturales como "piezas básicas del engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí", que pueden ser tangibles como herramientas o materiales, o intangibles, como ideales conceptuales o simbólicos. Lo significativo de los artefactos es que tienen una base arraigada en el contexto sociocultural donde se sitúan. En este sentido, la cultura es un eje primordial para darle sentidos atributivos al artefacto, ya que contienen representaciones culturales de prácticas que median las interacciones en un contexto determinado (Martos y Martos, 2014).

Asimismo, por su carácter mediacional, los artefactos son un medio por el cual se "producen y reproducen las condiciones de su existencia o supervivencia de la especie" (Wartofsky, 1979, p. 200). Es decir, que es posible que la misma persona, según su capital simbólico y su capacidad imaginativa, produzca artefactos de diversa índole según las prácticas donde interactúa (Wartofsky, 1979). Los artefactos, mediarán entonces las prácticas sociales y cognitivas que inciden en el conocimiento humano y en ellos mismos como personas.

Los artefactos intangibles, como producciones simbólicas e imaginativas del hablante, pueden concretarse a través de las narrativas, entendidas "como la acción del sujeto sobre su propia construcción identitaria" que se encuentran en relación con su historia, la temporalidad, el sentido de su existencia y el entendimiento de sí mismo (Granados, 2016).

El asunto de la narrativa compromete a lo narrado como parte del proceso de su construcción, en este sentido, "narración es poner en palabras algo vivido, presenciado, escuchado o imaginado; narrativa sería establecer un pacto de lectura o interpretación de la narración que comprometa la actividad creativa tanto del que narra como de quien lee o escucha." (Rodríguez, 2009,

p. 16)

En suma, la narrativa se posiciona como un artefacto mediacional para dialogar con otra persona u otro saber. De aquí se desprende que:

a) A partir de las narrativas los sujetos aprenden a trabajar su propia autopercepción con relación a los intercambios subjetivos que establece con otros, se fortalecen y afrontan adversidades (Arfuch, 2008; Granados, 2016)

b) A partir del trabajo narrativo, se entiende al ser humano como en un proceso de vida que se construye, expresa, despliega y significa cuando son capaces de contar lo vivido como acontecimiento significativo y transformador (Granados, 2016).

c) A partir de las narrativas el sujeto abre sus horizontes hermenéuticos para comprender los significados de las experiencias en las cuales transitan y conocer cómo lo hacen para encontrar sentidos y significados, los cuales puede nombrar (Granados, 2016).

En suma, la narrativa "implica un alto grado de conciencia sobre el uso de las palabras" (Rodríguez, 2009, p. 17), que se manifiesta a partir de la vinculación de dos ejercicios compuestos: el de la *percepción y la construcción* de forma consciente, así como el de *la destreza* del sentido de las palabras y *las estrategias* para estructurar la expresión hablada. Ambos ejercicios detonan el poder de la narrativa desde el sentido que le da el mismo sujeto que la evoca y se encuentra inserto en una realidad social (Granados, 2016).

Para finalizar, la narrativa, vista como un artefacto cultural, constituye un eje en el acercamiento del estudiante indígena universitario a las literacidades académicas que se ponen en práctica en su disciplina. La cultura oral de su tradición indígena posiciona al sujeto en su pasado histórico con aprendizajes y formas de ver al mundo distintos a los que el mundo universitario se compone, pero a su vez lo coloca en un *presente potencial* (Zemelman, 1998), capaz de partir de su propia realidad para construir nuevas formas de conocimiento y de pronunciarse en un contexto distinto al suyo.

Metodología

El proceso que se reporta tuvo lugar en una universidad privada en el occidente de México e involucró la participación voluntaria de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura de estudiantes indígenas de primer ingreso. Esta participación tenía dos propósitos: 1) apoyarlos en el desarrollo de competencias académicas requeridas para los productos de lectura y escritura de su disciplina, y 2) comprender cómo desde su condición de estudiante indígena se enfrentan a las culturas académicas y de qué manera construyen estrategias o artefactos para dialogar con los aprendizajes.

Durante el primer semestre se sumaron diez estudiantes, cantidad que decreció a cuatro en el segundo, principalmente porque sus horarios no coincidían con el acompañamiento. Los estudiantes eran de culturas distintas, tales como: wixárika, mixteco, zapoteco, nay'eri y chol.

El acompañamiento que se reporta corresponde a dos periodos semestrales consecutivos y tuvo lugar una vez por semana en sesiones de entre una y dos horas según la necesidad del alumno. En el primer periodo, algunas sesiones fueron grupales e individuales, y en el segundo, exclusivamente individual. El acompañamiento no partía de un esquema de contenidos o actividades prediseñado, sino que se atendían las necesidades inmediatas de los jóvenes en torno a sus trabajos escolares en el ámbito de su disciplina. Se vivieron situaciones muy distintas en cada una de las sesiones de acompañamiento académico.

Resultados

A partir de la bitácora y grabaciones registradas en las sesiones de acompañamiento, se resaltan dos elementos que participan en el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes indígenas. Estos surgieron del análisis de los artefactos culturales empleados durante las sesiones. Los dos elementos son:

a) Los distintos posicionamientos epistémicos que tenía el estudiante indígena frente a la literacidad académica.
b) El tipo de artefacto narrativo que se construye según el posicionamiento epistemológico que tuvo el estudiante frente a la literacidad académica.

El mayor recurso que utilizó el estudiante indígena para apropiarse del contenido de su materia y desarrollar competencias de la literacidad fue el de las narraciones, construirse como "narrativas de su propio aprendizaje". Se pudo identificar que estas permitían al estudiante tener una relación más dinámica con el contenido y el aprendizaje de este, ya que le permitían al joven ubicarse en distintos posicionamientos epistémicos; es decir, ver el fenómeno de su aprendizaje desde el contexto académico (verse como estudiante universitario), su comunidad (como producto de los saberes de su lugar de origen), en su momento histórico (pasado y presente) y su propia autodefinición identitaria.

El juego de estos elementos en el uso de las narrativas les permitió transitar subjetivamente por los horizontes de las distintas literacidades (académicas y culturales) e identificar las formas de ver el mundo académico desde su propia condición. En este sentido, los distintos posicionamientos tienen su base en la propia narrativa utilizada como un artefacto cultural que media en los aprendizajes de dichas literacidades. El hallazgo relevante es que la movilidad de los posicionamientos epistémicos está asociada a una gran diversidad de narrativas que se derivan de los mismos, según el producto académico (ya sea lectura o escritura) que

se solicitaba por los profesores de sus materias.

El siguiente gráfico muestra la relación que tuvieron estos dos elementos en el proceso de acompañamiento:

Gráfico 1: Interrelación de elementos que confluyeron en la vinculación del estudiante indígena con la literacidad académica

A continuación, se explican los distintos tipos de artefactos narrativos que se evidenciaron según el posicionamiento que tuvo el estudiante indígena frente a los productos académicos que se trabajaron en la tutoría:

Tabla 1: Relación de los posicionamientos epistémicos con los distintos tipos de artefactos narrativos usados por los estudiantes indígenas

Posicionamientos epistémicos	Tipos de artefactos narrativos	Explicación en el contexto del acompañamiento
En el contexto disciplinar	Narrativas de contraste	El estudiante explica una situación donde el conocimiento académico de su disciplina contrasta con su situación comunitaria (Jorge, derecho).
	Narrativas de ejemplificación	El estudiante explica a través de ejemplos de su propia experiencia de trabajo, la relación con un tema de una lectura de su disciplina (Celso, ingeniería industrial).
	Narrativas casuales	El estudiante construye argumentos causales en un ensayo académico narrando una situación comunitaria (David, gestión política).
En su comunidad	Narrativas de defensa	El alumno narra y defiende una situación de aprendizaje comunitario a partir de la búsqueda de un tema para un texto (Alan, diseño).
	Narrativas valorativas (críticas)	El estudiante narra la situación familiar de su comunidad críticamente, para entender la noción de paradigma cultural (Francia, ciencias de la educación).

Posicionamientos epistémicos	Tipos de artefactos narrativos	Explicación en el contexto del acompañamiento
En su momento histórico pasado y presente	Narrativas informativas	El estudiante utiliza textos informativos (noticias, reportajes, etc.) para mostrar la situación comunitaria y su relación con su pasado y presente (David, gestión política).
	Narrativas comparativas	El estudiante compara la organización comunal con la política en relación con los derechos humanos (vista desde la comprensión textual) (Jorge, derecho).
Como estudiante indígena (autodefinición e identidad de sí mismo y frente a los otros)	Narrativas de autoidentificación	La estudiante organiza ideas de un texto y hace un recorrido de su niñez, adolescencia y juventud, para entender el proceso de aprendizaje que ha tenido en su vida y definirse como estudiante con un nuevo rol (Francia, ciencias de la educación).
	Narrativas analógicas	El estudiante narra la situación artesanal para analogarlo a la comprensión de un tema de una lectura de su disciplina (Erasmo, medios audiovisuales).
	Narrativas lingüísticas	El alumno pide a la profesora nombrarlo como lo nombran en su comunidad (David, gestión política). El alumno se comunica con otros compañeros en su propia lengua dentro de un contexto académico (Erasmo, medios audiovisuales y Francia, ciencias de la educación). El alumno reconoce que hay palabras en el lenguaje académico que no están en su lengua (Alan, Jorge y David).

Las distintas narrativas que se muestran en la tabla dan cuenta que la cultura oral es parte esencial de su condición indígena y que es un artefacto poderoso para el acercamiento a la cultura escrita y al desarrollo de habilidades de literacidad académica. La narrativa como artefacto moviliza la expresión oral para que el estudiante logre moverse en distintos posicionamientos epistémicos que lo obligan a situarse fuera o dentro del pensamiento de su propia cultura y abrirse a distintos horizontes hermenéuticos para la comprensión de otros saberes y la relación con la otredad.

Discusión/Conclusiones

La narrativa funge como un artefacto cultural poderoso para estudiantes provenientes de comunidades indígenas que tienen la cultura oral arraigada. Esta misma, como artefacto, no fue diseñada por un agente externo de intervención en los espacios de acompañamiento, sino surgió desde el mismo estudiante como una necesidad de pronunciar sus formas de ser y estar en el mundo incorporadas por su identidad histórica.

Con los resultados de esta investigación se está trabajando en una propuesta metodológica a partir de la relevancia de la narrativa como artefacto poderoso para vincularse con el mundo académico, que permita al estudiante indígena:

a. Conformar estructuras dialógicas de pensamiento; esto permite abrir el diálogo epistémico crítico frente al conocimiento disciplinar a partir de las lecturas y los productos escritos que su disciplina les demande.

b. Dialogar ambas formas de ver el mundo (equitativas y cuestionables); lo que abre horizontes hermenéuticos para entender los posicionamientos en los que se encuentra el saber académico y el saber tradicional, capaz de cuestionar y valorar ambas comunidades epistémicas.

c. Desarrollar literacidad (lenguaje académico, construcción de pensamiento); a partir de los dos puntos anteriores, el alumno va conformando un pensamiento académico crítico y va enfrentándose significativamente a la textualidad lingüística que demanda su propia disciplina.

Referencias

Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 13*(42) 131-140 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Arfuch, L. (2010). La vida narrada. *Memoria, subjetividad y política*. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María

Chouliaraki, L. y N. Fairclough (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press

Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.

Duero, D. y Limón, G. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana.* 2, (2). 232-275 Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.

Granados, L. (2016). Narrativas y existencia. Narrar la vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *Medicina Narrativa*, 6(2). Recuperado de https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/medicinanarrativa/article/view/1894.

Herrera, G. (2004). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*, tesis doctoral. México, UNAM

Herrera, G. (2006). *Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita: Una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la universidad Pedagógica Nacional.* México: ANUIES.

Holland, D. y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: reformulating a culturalhistorical approach to culture and mind. *Anthropology and Education Quarterly,* 26(4), 475-490.

Martos, E. y Martos, A. (2014). *Artefactos culturales y alfabetización en la red digital: discusiones conceptuales y praxis educativa.* Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca

Meneses, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de pensamiento oral, el lugar de los etnoeducadores y la educación. *Revista Praxis 10*. Universidad de Antioquía.

Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez J. (2009). Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones. *Cuadernos de Literatura 14* (26) 14-51. Bogotá, Colombia

Vargas, F. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana.* (Tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, España

Vásquez, F. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades pedagógicas,* 101-114.

Wartofsky, M. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht, Boston y Londres: D. Reidel Publishing Company.

Zavala, V. (2011). *La lectura académica y la agencia de los sujetos*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

1Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESO), Guadalajara.
2Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESO), Guadalajara.

EJE 6

Estudios sobre discursos culturales y didáctica de la literatura

Este eje temático incorpora estudios de discursos que provienen de diversas perspectivas teórico-metodológicas y se enfocan en la descripción, análisis y explicación de fenómenos relacionados con el uso del lenguaje en prácticas culturales como obras literarias, cine, teatro, periódicos, redes, entre otros. También incluye trabajos relacionados con los distintos modelos de enseñanza-aprendizaje de la literatura y la formación de lectores, trabajos de reflexión y análisis de las prácticas reales de educación literaria en las aulas en los distintos niveles educativos, así como procesos de difusión y promoción de la lectura literaria fuera del contexto escolar.

13. Literatura infantil con representaciones afro: promoción lectora y contribución identitaria

Marleys Patricia Meléndez Moré[1]

Resumen

El presente proyecto de intervención, a partir de diversas actividades de promoción a la lectura, pretende potenciar las prácticas lectoras de algunos miembros de la población y resaltar en cada uno de sus talleres, las apuestas estéticas o literarias que están intentando mostrar nuevas formas de representación de lo afro dentro de la literatura infantil. Dando sentido a una nueva construcción cultural del discurso, de ideología e incluso de conocimiento de mundo que lleve a niños, niñas, jóvenes y adultos a referenciarse e interesarse en la lectura por placer de estos libros, y esto, a su vez, los lleve a otros.

La metodología utilizada fue la de investigación-acción con evaluaciones durante la ejecución de cada taller. Se muestran los resultados y reflexiones en torno al proceso de la intervención, tomando en cuenta la observación participante y los registros escriturales de quienes participaron, en forma de cuentos, poemas, etc.

Palabras clave

Promoción de lectura, literatura infantil, representaciones, afrodescendientes.

Introducción

Latinoamérica históricamente ha cimentado su desarrollo sobre la base de grupos indígenas y afrodescendientes que, pese a siglos de discriminación y exclusión social (Bello y Rangel, 2002), mantienen vivo un universo cultural que enriquece los procesos identitarios nacionales, aunque no es muy evidente su reproducción en los textos literarios (p.41).

Las poblaciones afrodescendientes en México conforman alrededor del 1.16% de la población del país, según resultados de la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015) y un 2.7% como resultado de la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (INEGI, 2017). La invisibilización a la que han estado sometidas invita a reflexionar sobre cómo asumen y construyen su identidad y configuran elementos de autorreconocimiento, que tradicionalmente no han coincidido con los imaginarios estéticos, radicados, por ejemplo, en el universo literario y que no reconocen la diversidad como una cualidad intrínseca al ser humano y han encerrado y limitado ciertas prácticas culturales a ciertos grupos sociales.

En los últimos veinte años se observan, en algunos libros infantiles, personajes afrodescendientes representados comúnmente desde la exotización, la esclavitud, la ignorancia, la fuerza, la pobreza, la sumisión y la caricaturización. Como señalan Galkin y Domínguez (2014), en una investigación realizada en Argentina, "al igual que en los relatos cotidianos y de sentido común la temática afro figura en los textos de los libros analizados, pero asociada fuertemente al pasado" (pág. 114). Estas representaciones estéticas, si bien es cierto que hacen parte de su memoria histórica, no permiten que los niños con características fenotípicas africanas puedan reconocerse o dialogar en nivel de paridad con ellas, pues sus dinámicas sociales y culturales son ubicadas mucho más cerca de la tradición eurocéntrica, lo que construye una radical otredad.

Los textos literarios tienen entonces el poder de reconstruir imaginariamente lo real. El hogar a través de los padres, y las escuelas a través de los maestros, tienen la capacidad de acercar a los niños a este tipo de libros, permitiendo la adquisición de prácticas lectoras y convirtiéndose en mediadores dentro de espacios de tensión y debate sobre cómo son representados y se auto representan los sujetos culturales.

En México, los bajos índices de lectura y el alto índice de analfabetismo afectan a toda la población. Entendiendo al analfabeta(o) como la persona de 15 o más años que no sabe leer ni escribir (INEGI,2015). De acuerdo con la Encuesta Intercensal 2015, 4 de cada 100 hombres y 6 de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni escribir. Y según la misma encuesta en el estado de Veracruz de la Llave, el 9.4% del total de la población es analfabeta. La mayoría de las personas alfabetizadas, incluyendo padres, madres y maestros, no son lectoras, entendiendo la lectura como el proceso que va más allá de la decodificación y que permite encontrar sentido a lo leído.

El hábito de la lectura se adquiere principalmente en el hogar, y luego como papel secundario se fortalece en la escuela. Existen casos en los que la disfuncionalidad del núcleo familiar; la excesiva carga laboral; la falta del hábito que no inculcaron en la infancia; el analfabetismo de los padres o de los abuelos, tíos o padrinos que están a cargo de los niños impiden que dediquen tiempo de calidad en la formación lectora de los infantes. Esto hace que la escuela tome el papel primario en la educación lectora de niños y niñas; sin embargo, existen en éstas un alto porcentaje de docentes que no leen.

La Encuesta Nacional de Educación Básica del Instituto de Fomento e Investigación Educativa, realizada en 2012 a 1602 maestros de primaria y a 1554 de secundaria, con relación a la cantidad de libros leídos por ellos en el último año, arrojó los siguientes porcentajes: en primaria pública el 29.6% declara no haber leído ninguno, 10.7% cuatro libros y más, 16.6% tres, 19.8% dos y 23.2% uno. En primaria particular, 30.3% dijo no haber leído ninguno, 9.8% cuatro libros y más, 18.9% tres, 24.6% dos libros y 16.4% un libro. En secundaria pública, 27.9% declara no haber leído ninguno, 11.7% cuatro y más, 20.3% tres, 22.3% tres libros y 17.9% un libro. En secundarias privadas el 18.9% declara no haber leído ninguno, el 18.1% haber leído cuatro y más, el 31.5% tres libros, el 11% dos libros y el 20.5% sólo han leído uno (IFIE,2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema que abordará este proyecto serán las pocas prácticas lectoras de 20 niños de la comunidad afrodescendiente de las localidades El Manantial y Mata Clara, y de sus padres, madres y docentes. Ya que la carencia de hábitos lectores no permite un acercamiento a la literatura por placer y tampoco el aprovechamiento de las obras literarias que llegan a las instituciones y que pueden aportar a la construcción identitaria y al desarrollo social, emocional, personal e intelectual de los mismos.

Hipótesis

La implementación de talleres de promoción a la lectura con las nuevas apuestas en torno a la literatura infantil con personajes afrodescendientes contribuirá al reconocimiento identitario y a la representación positiva dentro de los textos literarios de la comunidad de San Francisco de Mata Clara. Incrementará el interés en la literatura, fomentará la creación de hábitos de lectura, fortalecerá las practicas lectoras y potenciará las habilidades escriturales de la población, entre la cual existe un bajo nivel de lectura.

Desarrollo

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario abordar los conceptos *discurso literario* e *identidades culturales*, que guardan una estrecha relación con las obras artísticas y el público infantil. Se estableció un diálogo entre las categorías de *promoción a la lectura, literatura infantil, etnicidad, identidad y representación*, junto a las teorías que sustentaron la intervención:

Semiótica

Se considera la importancia de las obras artísticas en nuestro trabajo, y que estas, según Mukarovsky (2000) "actúan como signos de la cultura que expresan valor y estructura a la vez y que, como todo signo, contienen su propio significante y su significado que les permite convertirse en herramienta para la comunicación humana" (Borja, Galeano y Ferrer, 2010, p. 159). Se ha escogido la semiótica como una de las teorías literarias que sustentarán este proyecto, en especial, las teorías de Pierce (1974) por su gran aporte al desarrollo de esta.

Relación entre texto y recepción

Como se ha hecho evidente, el interés del proyecto recae en el papel del niño como un protagonista activo al interior de la literatura, como un lector, pues gracias a él pueden verse realizados los procesos que reafirman la existencia de la obra, su lectura e interpretación. Como plantea Jauss (1970):

> En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario (p. 69).

Por tal motivo, en cada intervención estableceremos un diálogo que permita que el significado del texto encuentre sustento con otros sistemas de significación presentes en la literatura, pero también en la sociedad.

Teoría transaccional del proceso de lectura

El horizonte de expectativas de nuestro grupo de intervención no está relacionado con otras obras leídas con anterioridad, pues no tienen prácticas lectoras muy arraigadas, pero sí cuentan con un horizonte del mundo de la vida, y son esas experiencias, intereses y relaciones con su día a día, lo que permitirán que ciertas obras literarias presentadas a ellos contribuyan a mejorar sus dinámicas sociales y se cumpla lo que Eagleton (1998) afirma:

> Lo que verdaderamente importa en la lectura es que profundiza la conciencia de nosotros mismos, cataliza un concepto más crítico de nuestra propia identidad. Es como si lo que hemos estado "leyendo" al abrirnos paso a través del libro, se convirtiera en "nosotros". (p. 100)

Lo anterior remite a la teoría transaccional del proceso de lectura, desarrollada por la profesora Louise Rosenblatt en 1978, quién plantea que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto (Dubois, 1995, p.2).

Estrategia metodológica de la intervención

Para la ejecución de los talleres de intervención se escogió una cartografía lectora que, desde nuestro punto de vista, representa un corpus interesante en el contexto de la literatura infantil y juvenil contemporánea, ya que a partir de sus propuestas estéticas ofrecen nuevas formas de ver y entender los sistemas de representación étnica en la cotidianidad, dando sentido a construcciones alternas culturales del discurso y de reconocimiento de mundo.

Cada taller estuvo dividido por momentos, lo que permitió tener un mayor control del tiempo y las actividades, pero, sobre todo, mayor claridad sobre los resultados que se debían obtener en cada sección (Ver Estructura de talleres de intervención).

Cada intervención tuvo una duración de dos horas y se realizaron los cinco primeros días de octubre, noviembre y diciembre; para un total de siete sesiones al mes; cinco (5) con niños y niñas, una (1) con docentes y una (1) con padres, dando un total de veintiún (21) intervenciones en tres meses.

La selección de los 20 niños del grupo de intervención principal se realizó teniendo en cuenta las edades, las características fenotípicas afro o que en su defecto alguno de los dos padres fuese afrodescendiente y su pertenencia a la localidad de Mata Clara.

Los adultos participantes de los talleres debían tener relación directa con los 20 niños y niñas del grupo principal (padres, madres, adultos cuidadores o docentes).

Dentro del proyecto no hubo políticas de exclusión, sin embargo, se resaltó la libertad de pertenecer o no al mismo.

Como fase final del proyecto, cada grupo poblacional realizó una actividad que se presentó al interior de la escuela.

Recolección de datos

La recolección de los datos sobre las experiencias vivenciadas en torno al tema investigado se hizo a través de entrevistas, en algunos casos grabadas en audio y en otras escritas en un diario de campo, pero en ambos casos, permitieron una participación permanente entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, lo que dio como resultado descripciones y narrativas que favorecieron una mayor comprensión de los sentimientos, emociones, percepciones y cosmovisiones de este último.

Durante la ejecución de cada uno de los talleres la observación participante y los registros escriturales en forma de cuentos, poemas, etc., permitieron ir completando el panorama para su estudio; ligado esto a algunas grabaciones de audio, fotografías y bitácora o diario de campo en el que se transcribían las experiencias derivadas de cada sesión. Al final, todo fue consolidado en una base de datos cualitativa que permitió organizar la información para su análisis e interpretación.

Identificación de unidades de análisis y categorías

A partir de la lectura de los datos y la identificación de ciertos patrones recurrentes en las descripciones y narrativas de los participantes, se identificaron unidades de análisis tales como: niños, niñas, padres, madres, adultos cuidadores y docentes, y crearon variables o categorías como: nivel de lectura y escritura, opiniones, participación en las sesiones, asistencias, identificación con los personajes referenciados dentro de los libros, hábito lector, entre otras, que al, calcular la medida, los porcentajes en negativo o positivo permitieron descubrir los temas centrales comunes, medir los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Conclusión

Impulsar la creación de hábitos de lectura que permitan a los individuos mantener una relación sociocultural con la lectura donde la información prime, el acceso al conocimiento prevalezca, pero que además contribuya a una mejor comprensión de sí mismos y de su entorno, no solo es necesaria sino urgente.

Vivimos en una sociedad en la que los hábitos lectores son muy bajos y la lectura parece ser un privilegio de pocos, a pesar de los programas existentes para promover los hábitos de lectura en México. Durante la ejecución de este proyecto, en la localidad San Francisco de Mata Clara, se pudo corroborar que existen aún grandes problemáticas (carencia de referentes de lectura, escasez de libros dentro de las casas, inexistencia de una biblioteca dentro de la comunidad, preocupación por hacer dinero rápido y poca formación lectora tanto de padres como docentes) que dificultan las prácticas lectoras en comunidades afrodescendientes.

En la introducción del presente reporte se plantea la literatura como una de las herramientas para que estas poblaciones, invisibilizadas en el país, puedan, a partir de referentes positivos dentro de la misma, autorreconocerse identitariamente. De esta manera, la cartografía lectora escogida desde el inicio e incluso la modificada después, a través de las recomendaciones de los mismos niños y las conversaciones y actividades en cada taller, lograron contribuir a la identificación positiva un 90%, fomentar la creación de hábitos de lectura desde el hogar un 50%, fortalecer las prácticas lectoras entre los docentes y sus alumnos un 37%, potenciar las habilidades escriturales en el grupo de niños un 50% , motivar a la lectura por placer en el grupo de niños y niñas un 75% y mostrar la representación positiva de las comunidades afrodescendientes en las nuevas apuestas literarias un 100%. Demostrando cómo las identidades de los individuos están mediadas por diversos factores que sobrepasan sus tonos de piel y que, ante ciertas ideologías, imaginarios y factores sociales, culturales, económicos y políticos, la lectura se hace inexistente junto a la educación

y, en el caso de las comunidades minoritarias, el autorreconocimiento identitario del individuo.

En general, teniendo en cuenta los porcentajes anteriores de cumplimiento de los objetivos, se puede decir que este proyecto logró un impacto positivo mayoritariamente en el grupo de intervención con niños y niñas, medianamente en los grupos con padres y madres, y mínimamente en el grupo de docentes.

Al tener en cuenta los resultados generados, las recomendaciones y las situaciones suscitadas en la ejecución de los talleres se abre la puerta a preguntas relacionadas con los alcances de la aplicación de este tipo de proyectos en comunidades afrodescendientes; la manera adecuada de escoger una comunidad étnica para proyectos de intervención; las percepciones de algunos docentes en torno a las actividades de intervención cultural versus el desempeño escolar del niño; la percepción de los padres sobre el juego, la diversión y la lectura por placer como actividades que alejan al niño de las actividades escolares; la representación étnica dentro de la colección de Libros del Rincón presente en las bibliotecas y aulas; el papel del mediador de lectura y la literatura en las comunidades minoritarias con bajos índices de lectura, etc. Preguntas que no se pudieron responder en el presente proyecto, pero deberán ser objeto de nuevas propuestas de intervención.

Estructura de talleres de intervención

Talleres de intervención
Taller público infantil
Momento 1: Dinámica introductoria (Romper el hielo y socializar)
Momento 2: Lectura en voz alta e interacción con el público
Momento 3: Craendo ando (Dar rienda suelta a la creatividad)
Taller público docente
Momento 1: Dinámica introductoria
Momento 2: Lectura en voz alta e interacción con el público
Momento 3: Introducción a la temática
Momento 4: Mi espacio lector (Los asistentes disfrutran los libros y practican lectura en voz alta)
Taller para adultos significativos
Momento 1: Dinámica introductoria
Momento 2: Lectura en voz alta e interacción con el público
Momento 3: Introducción a la temática
Momento 4: Mi espacio lector

Referencias

Aguado, T., y Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.

Aguirre Beltrán, G. (1972 [1946]). *La población negra de México: Estudio etnohistórico.* México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Zapata, D. y Naranjo Vélez, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia

Ávila Domínguez, F., Pérez Montfort, R. Rinaudo, C. (2011). C*irculaciones culturales. Lo afrocaribeño entre Cartagena, Veracruz y La Habana.* México: CIESAS; Cartagena Colombia: Universidad de Cartagena; Marsella, Francia: Institut de Recherche pour le Développement.

Bello, A., y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista Cepal*, 76(2), 39-54. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/10800-la-equidad-la-exclusion-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina

Borja, M., Alonso, A., y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de literatura Colombiana* (27).

Carretero, Á. (2010). Para una tipología de las representaciones sociales. Una lectura de sus implicaciones epistemológicas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 20, 87-108. Recupera do de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297125195004

Cervera, J. (2003). *La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com /nd/ark:/59851/bmc0k265

Chartier, R. (2012). *Leer la lectura*. Recuperado de http://plandelectura.gob.cl/recursos/leer-la-lectura-conferencia-magistral-de-rogerchartier

Cruz Carretero, S. (2012). Distorsión e invisibilidad de los afromexicanos. *Oaxaca Población Siglo XXI*, 33, 13-17

Cruz Carretero, S. (1989). *Identidad de una comunidad afromestiza del Centro de Veracruz. La población de Mata Clara* (tesis de licenciatura). Puebla: Universidad de las Américas.

Cruz Carretero, S. (2006). México. *The African Presence in Mexico, from Yanga to the Present, Mexican Fine.* Chicago: Arts Center Museum.

Donoso Henríquez, A. (10 de marzo de 2016). Ezra Jack Keats: El autor que dio protagonismo a las minorías. Santiago, Chile: *La fuente*. Recuperado de http://www.fundacionlafuente.cl/ezra-jack-keats-el-autor-que-dio-protagonismo-a-las-minorias/

Dubois, M. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Revista latinoamericana de lectura: Lectura y Vida.* Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros /a16n2/16_02_Dubois.pdf

Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Ediciones Taurus.

Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Bronce.

Eagleton, T. (1998). *Introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Galkin, L., y Domínguez, M. (2014). Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos. Por una educación inclusiva y no discriminatoria. *Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (INADI)*, Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005389.pdf

García Martínez, M. (2014). *La semiótica de Charles Sanders Peirce: arte, creatividad e interpretación*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Hall, S. (1997). *El trabajo de la representación. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. (Elías Sevilla, trad). London: Sage.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Informe de resultados nacionales 2017. Lenguaje, comunicación y matemáticas.* Recuperado en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PL ANEA2017.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2015*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_na cionales_Planea_2015.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015b). *Resultados nacionales 2015. Lenguaje y Comunicación, fascículo 9*. Recuperado en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/Plane a Fasciculo_9.pdf (consulta: 28 de noviembre de 2016).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta intercensal 2015*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS)* 2017. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *Disminuye la población lectora en México: módulo de lectura (molec) 2018*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de http://www.beta inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.p df

Jauss, R. H. (1987). Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria. D. Rall (Comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria.* Trad. de Sandra Franco. México: UNAM.

Jauss, R.H. (1970). *La historia literaria como desafío a la ciencia literaria*. Salamanca: Anaya.

Molano, O. (2017). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera, 7,* 69-84. Recuperado de http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/issue/view/131

Mukarowsky, J. (2000). *El arte como hecho sígnico. Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte*. Bogotá: Universidad Nacional.

Padrón Amaré, O., y González Viloria, N. (2008) Educar en Lectura; conversación a tres voces con María Eugenia Dubois. *Revista Acción Pedagógica* n°17 pp.06-12 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2967438.pdf

Privat, J. M. (2002). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1 (1) 53 – 64.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Illinois: University Press.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Rosenblatt, L. M. (1994). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, 1, 13-71. Recuperado de https://lecturayescrituraunrn.files. wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-rosemblatt.pdf

Sánchez Vázquez, A. (2005). Segunda conferencia: La Estética de la Recepción (I). El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss). *De la Estética de la Recepción a una estética de la participación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.

Velázquez Gutiérrez, M. (2016). Balances y retos de los estudios antropológicos sobrepoblaciones afrodescendientes en México. *Anales de Antropología n°50* pp. 177-187 Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/56604

1Universidad Veracruzana. mar0587melendez@gmail.com

EJE

Plagio académico y mecanismos para su prevención

Este eje temático aborda problemáticas relacionadas con el plagio y conductas académicas censurables. Atendiendo a esta necesidad de comprensión del fenómeno, el eje incluye trabajos relacionados con el tema de la integridad académica y la formación de cuadros, la emergencia de programas institucionales de prevención del plagio, estudios empíricos que describan las prácticas deshonestas en el ámbito académico y científico, así como propuestas de intervención pedagógica para la prevención del plagio.

14. Espacios universitarios de la motivación y pretextos frente al plagio intelectual

Héctor Octavio Guido Torres[1]
Claret Aurelia Cuba Raime[2]
Carlos Barriga Zegarra[3]

Palabras clave

Plagio intelectual, motivación, educación superior.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender las motivaciones de los estudiantes universitarios para incurrir en plagio intelectual; conocer las excusas de los estudiantes ante el plagio intelectual y elaborar matrices de motivaciones y excusas en espacios socioacadémicos para explicar y comprender el comportamiento deshonesto. La metodología utilizada fue la cualitativa (teoría fundada o fundamentada por Corbin y Strauss). El muestreo fue no probabilístico, conformado por 60 estudiantes de distintos niveles de estudio de la Universidad Católica de Santa María de Arequipa. La técnica utilizada para la obtención del corpus fue la entrevista a profundidad con una duración aproximada de treinta minutos. Los resultados muestran que los estudiantes ubicados en los cuartiles tres y cuatro tienen motivaciones fundadas en aprobar las asignaturas sin importar cómo y las excusas van desde las realistas hasta las inverosímiles.

Introducción

El plagio intelectual es una práctica deshonesta, al que recurren los estudiantes universitarios para cumplir con la producción de textos académicos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje en su formación profesional. Esta práctica está muy extendida en casi todas las universidades del mundo, pese a las cartillas o normas que se difunden, así como a las sanciones que se exponen quienes incurren en alguna forma de plagio.

La formación académico profesional exige la producción y comprensión de textos académicos con los cuales se evalúa al estudiante. Sin embargo, en muchas ocasiones, los docentes omiten dar instrucciones sobre la forma de producción y aún más, no hacen hincapié en que deben evitar el fraude académico en la presentación de sus trabajos escritos.

El problema planteado es: ¿Cuáles son los espacios universitarios de motivaciones y pretextos frente al plagio académico?

Se desprende del problema, las siguientes interrogantes:
¿Cuáles son los espacios estudiantiles de motivaciones y pretextos al plagio intelectual? ¿Cuáles son las motivaciones y pretextos de los estudiantes frente al plagio académico?

Las categorías analíticas fueron: ranking estudiantil, ignorancia acerca del plagio, saturación de tiempo disponible, falta de control docente, abundancia de información en la Web, amenazas de los padres y hábitos.

Objetivo general

Investigar las motivaciones y excusas estudiantiles ante el plagio académico.

Objetivo específico

a. Comprender las motivaciones de los estudiantes universitarios para cometer plagio académico.
b. Conocer las excusas de los estudiantes ante el plagio intelectual.
c. Elaborar matrices de motivaciones y excusas en espacios socioacadémicos para explicar el comportamiento deshonesto.

Desarrollo

Motivaciones y excusas estudiantiles: el plagio académico

La responsabilidad ética, legal e intelectual de dar crédito a los autores de los cuales nos valemos para construir nuestro texto, nos obliga a usar procedimientos de citación, caso contrario estamos frente al plagio; el plagio constituye una acción de copiar ilegalmente y se atribuye la paternidad de la idea o de la obra. Así pues:

> el plagio implica el préstamo intencionado de una idea y/o la copia intencionada del texto utilizado para expresar esta idea, para esconder la falta de originalidad en una producción lingüística determinada. Por lo tanto, parece que el elemento determinante es la caracterización del plagio es a veces la idea, a veces el texto lingüístico, y otras veces los dos elementos. (Rojas, 2012, p. 56)

Las causas son múltiples:

a. La ausencia o falta de asignaturas de comunicación científica en la estructura curricular de las carreras universitarias, lo que evidencia la poca importancia que le asignan a redacción o comunicación científica.
b. La creencia falsa que la competencia comunicativa que traen los estudiantes de secundaria es suficiente para acometer la tarea de la producción y comprensión de textos académicos y, por tanto, el estudiante no tendrá problemas de producción y comprensión de textos.
c. La falta de docentes especializados de alfabetización académica es también una causa; no basta con ser investigador, publicar artículos científicos, se requiere formación en competencia comunicativa, alfabetización académica y además ser investigador. Puede ser que en una universidad sí exista la asignatura, pero que la asuma quien no tiene el perfil adecuado
d. Desidia de parte de los estudiantes de pregrado por cumplir con las normas de intertextualidad (citación), de modo que el procedimiento "graba, corta, pega" se generaliza y entonces, aunque saben que deben citar, no lo hacen con la esperanza de que los docentes no se percaten del hecho.

Consecuencias

a. Se instala el plagio generalizadamente y, por tanto, da lo mismo si el alumno cita o no a los autores, si lo hace bien o no porque la universidad no toma la precaución de identificar y sancionar el plagio, o en su defecto, los encargados (docentes) son muy permisivos.

b. Las carreras universitarias pierden seriedad y calidad académica, pues los estudiantes universitarios llegan a la convicción de que no es necesario darse el "trabajo" de citar y los trabajos académicos, entonces se convierten en copiar y pegar, generalizándose el fraude académico en detrimento de la formación y del prestigio de la universidad.

La escritura académica requiere del mecanismo de la intertextualidad, que según Genette (1996) es el conjunto de relaciones de un texto determinado con otros textos de distinta procedencia. La intertextualidad es una modalidad de algo más extenso denominado transtextualidad y se trata de una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, la presencia de un texto en otro. La forma más explícita es la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio, que es una copia no declarada; pero literal.

Como Roberts (2019) precisa, citando a Genette, la intertextualidad "es la copresencia entre dos o más textos". (p.256)

Según Villaça Kock, la intertextualidad ocurre cuando, en un texto, está inserto otro texto (intertexto) anteriormente producido (2006), así:

> A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador, ou seja, quando é reportado como texto sido dito por outro ou por outros generalizados. É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções; em textos argumentativos, quando se emprega o recurso à autoridade; e, em se tratando de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo. (2006, p.146).

La intertextualidad implícita, en cambio:

> o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer, durante o processamento textual, a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, viste que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, particularmente no caso da subversão… Há alé mesmo os casos especiais em que tal recuperação se torna altamente indesejável: é aquí que se pode falar de plágio, como demonstram Christofe (1996). Isto és, o plágio seria um tipo particular de intertextualidade implícita com valor de captação, mas no qual, ao contrário dos demais o produtor do texto espera-o deseja- que o interlocutor não tenha na memória o intertexto e sua fonte –ou não proceda à sua ativação_, procurando, para tano, camuflá-lo por meio de operações de ordem linguística, em sua maioria de pequena monta (apagamentos, substituições de termos alterações de ordem sintática, transposições etc.) Assim, o plagio pode ser visto, dentro dessa perspectiva, como o caso extremo da captação (Villaça Koch, 2006, p. 146-147)

En consecuencia, la intertextualidad implícita es una forma o tipo de intertextualidad indeseable que se conoce con el nombre de plagio, plagio intelectual, plagio académico, etc. Por otro lado, la intertextualidad explícita es cuando se menciona o cita la fuente de que se sirve el productor textual.

La citación

Cuando en el texto que redactamos usamos una idea, un concepto, una clarificación de otro autor y lo insertamos en el texto que se está produciendo e indicamos la fuente de la cual lo extrajimos, estamos frente a la intertextualidad explícita. Por el contrario, si no lo hacemos caemos en la intertextualidad implícita, irregular o plagio intelectual. Para evitar caer en este tipo de intertextualidad o plagio es necesario citar las fuentes consultadas.

Rojas (2012) citando a Tello y Zepada (s.f.), conceptualiza las diversas formas de plagio, y señala que se incurre en plagio cuando se intenta engañar a un lector a través de la apropiación y representación del trabajo y las palabras de otro como si fueran propias. El plagio académico ocurre cuando quien escribe usa repetidamente más de cuatro palabras de una fuente impresa sin el uso de comillas y sin una referencia precisa a la fuente original, en un trabajo que el autor presenta como su propia investigación y estudio.

El parafraseo continuo sin interacción seria con puntos de vista de otra persona es también una forma de plagio en el trabajo académico. Plagio directo cuando: se omite la autoría y no se indica con comillas lo tomado, se realizan cambios mínimos en el texto de otro (se modifica la estructura de la oración, se sustituyen minúsculas por mayúsculas o viceversa, se usan sinónimos, etc.) y se presenta como original. Plagio por el uso inadecuado de la paráfrasis, se anota la autoría, ya que el texto original se reproduce con unos pocos cambios que no constituyen paráfrasis. Plagio complejo usando una referencia, existe la referencia de autoría original, pero se señalan con inexactitud las páginas de la fuente. Parafraseo en que se resumen textos extensos, pero con muy poca o ninguna indicación de que corresponden a paráfrasis. Ausencia de comillas en palabras y frases del texto original que se reproducen textualmente. Plagio con comillas sueltas se comete cuando se continúa reproduciendo una cita textual una vez que se han cerrado comillas o cuando se omite que las frases anteriores corresponden a la misma cita. El parafraseo como plagio ocurre cuando no se anota la referencia de la fuente original o cuando es continuo y extenso, no se añade material que permita interacción o enriquezca la información, a pesar de que se menciona la fuente. Los trabajos académicos –que exigen pensamientos originales y reflexiones críticas sobre los puntos de vista de otras personas– se convierten en textos que no superan la repetición.

El “auto-plagio” o fraude de reciclaje se comete cuando dos trabajos solo cambian en su apariencia, pero son presentados como dos trabajos distintos y se omite la indicación de que el trabajo está siendo reciclado. Citar lo que es conocimiento de dominio público no es plagio. Lo que todo el mundo sabe no es plagio y no requiere cita de su fuente, pero sí resulta indispensable cuidar que, si ya está escrito, el documento que se elabora no coincida textualmente con el otro. Difícilmente, cuando se produce el propio texto de manera independiente, se concuerde en estructuras gramaticales y formas de desarrollo de las ideas.

La citación de las fuentes puede ser citación directa:

"cuando se reproduce al pie de la letra el material citado directamente del texto de otro autor o de su propio trabajo previamente publicado…" (APA, 2010, p. 170). En tal caso, al citar, se debe indicar en el texto autor, año y página específica de la cita. En el caso de material no enumerado se anotará el número del párrafo y se incluye una referencia completa en la lista de referencia (APA, 2010).

En las citas literales, el autor incorpora las palabras tal como las ha expresado otro autor, respetando íntegramente la grafía y estructura del texto y se acompañan de los datos del autor, el año de la publicación y los números de páginas de las cuales se extrajeron. Las citas no literales se reescriben parafraseando, sintetizando o comentando las ideas, pero con el lenguaje del autor que cita. Las citas indirectas o no literales se acompañan del autor citado y el año de publicación (2001, p.119, citado por Angulo, 2013, p.109).

Resultados

Hecho el cruce de categorías y subcategorías analíticas luego de revisar el protocolo (transcripción ortográfica de entrevistas) se presentan los resultados:

I. Motivos de plagio y excusas
1. Ignorancia acerca sobre el plagio
2. Saturación de tiempo disponible
3. Falta de control docente
4. Abundancia de información en la web
5. Amenazas de los padres (necesidad de aprobar la asignatura)
6. Hábito

II. Espacios sociales de la motivación y excusas de los estudiantes

- Los números romanos I y II dividen a los estudiantes en sexo masculino y femenino; las letras mayúsculas A, B, C y D, presentan los cuartiles en los que se ubican los estudiantes en el ranking de rendimiento académico: A (cuartil 1), B (cuartil 2), C (cuartil 3) y D (cuartil 4)

- Los números arábigos 1,2,3,4,5 y 6, representan las motivaciones y excusas de los estudiantes. De modo que tenemos el espacio IA1234 representado del siguiente modo.

	I					
	1	2	3	4	5	6
A						

Estas matrices se desagregan de la principal, hasta obtener todos los espacios sociales del plagio académico.

I. Matríz general

	I						II						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	
A	2	2	2	2			1	2	2				**A**
B		1		2			2	2	2				**B**
C	3	1	2	2	2		3	2	2	2			**C**
D	2	1			2	4	2	2		2	2	2	**D**
Subtotal	7	5	4	6	4	4	8	8	-6	4	2	2	**Subtotal**
TOTAL	**30**						**30**						

A partir de la matriz general podemos deducir a los siguientes tipos de estudiantes y el plagio académico:

• *Comodones*
Aquellos que están convencidos que si bien saben que el plagio es deshonesto lo hacen por necesidad de aprobar la asignatura.

•*Desvergonzados*
Son los estudiantes hombres y mujeres que reconocen que el plagio es una actividad deshonesta, pero lo seguirán haciendo mientras sea posible, pues lo que quieren es alcanzar sus metas como sea.

•*Avergonzados*
Son estudiantes de buen rendimiento académico, de los cuartiles 1 y 2 que reconocen haber plagiado alguna vez, pero no lo hacen frecuentemente y sienten vergüenza de la acción, pero afirmaron que ya no lo hacen.

•*Costumbristas*
Afirman que en la mayoría de cursos practican el copia y pega, pero que es una actividad que viene desde el colegio y que, por tanto, es una costumbre difícil de abandonar.

Discusión

El propósito fundamental de la teoría fundamentada es teorizar a partir de la categorización y subcategorización del corpus, entonces el plagio académico es una actividad que se inicia en los estudios secundarios, los colegios, las más de las veces, no cuentan con programas antiplagio, ni el profesor puede cotejar 5 o más trabajos. Se convierte en una práctica generalizada al ingresar a la universidad, los estudiantes lo hacen con el mal habido de copiar y pegar. La universidad en los primeros semestres tiene en su malla curricular asignaturas directamente vinculadas a la alfabetización académica y los docentes actúan permisivamente frente al plagio: o no lo detectan porque no aplican un antiplagio o no leen prolijamente el documento.

Ante estas circunstancias, lo estudiantes tienen claro que pueden continuar con el fraude impunemente pese a que la universidad hace periódicamente campañas antiplagio. Si los alumnos que ingresan a la universidad llegan con un mal hábito (hábito de años) no resulta fácil desterrar esta praxis.

Los estudiantes explican su práctica deshonesta con una serie de afirmaciones, las más de las veces falsas, pero firmemente enraizadas en su sistema de creencias.

Es decir, el plagio ha pasado a formar parte de su sistema de creencias. Por eso, argumentan frente al plagio, que ignoran sobre las prácticas de citación, están saturados de trabajo universitario, en consecuencia no pueden cumplir con todas las obligaciones académicas honestamente. Si bien es cierto que durante el periodo de exámenes están recargados de trabajos y evaluaciones, también es cierto que los textos encargados fueron hechos con prudente anticipación, se trata entonces de irresponsabilidad y desidia frente al trabajo universitario. También aducen que existe abundancia de información en internet y que, por tanto, se les hace muy dificultoso hacer las citas de varias páginas web, PDF, artículos, etc. Esto también constituye una falacia que no hace sino confirmar que la práctica del copia y pega, es difícil de desaterrar en estos estudiantes.

No obstante, hay una razón que puede ser más o menos atendible, pero no exculpatoria del plagio académico: los padres amenazan a sus hijos con no pagarles la universidad si desaprueban una asignatura (es una universidad privada), lo cual es una suerte de amenaza fundada, si los padres hacen

esfuerzos notables para pagar las cuotas de estudios. Pero aun si fuera cierto, no es razón suficiente para cometer plagio académico.

Por último, los alumnos señalan que se trata de un hábito traído de la secundaria, que luchan contra esta, pero siempre les gana la comodidad de "copiar y pegar" y colocar su nombre como autor de un texto que no les pertenece ni una palabra.

De allí que clasificamos a los estudiantes en:

- *Comodones*: los que "copian y pegan" porque es más fácil y cómodo hacerlo así, pues la citación les significa una "pérdida de tiempo" y "mucho esfuerzo". Entre los comodones, se encuentran básicamente los estudiantes del cuartil 3 y cuartil 4, los que tienen un rendimiento de regular a bajo. Pero también se ubica uno del cuartil 1, quienes sostienen que sus padres los obligan a obtener las mejores notas para que cuando egresen de la universidad, encuentren trabajo y sean profesionales exitosos.
- *Avergonzados*: son los que reconocen que recurren al "copia y pega" por necesidad, por falta de tiempo, son conscientes que se trata de una práctica deshonesta, que los avergüenzan, que quisieran dejarla, pero que mientras haya posibilidades de no ser identificados, probablemente continuarán con la acción deshonesta, pero expresan su vergüenza con la promesa de "no lo volveré a hacer".
- *Desvergonzados:* Son quienes reconocen la práctica frecuente del "copia y pega", pero no se inmutan frente al plagio intelectual, ya que es una forma de "aprobar" las asignaturas sin mucho esfuerzo ni tiempo invertido. Sin embargo, reconocen que maquillan el texto, cambiando algunas frases, títulos, subtítulos, etc. Son los que no dejarán de plagiar hasta que no sean sancionados.
- *Arrepentidos:* Son quienes reconocen que alguna vez "copiaron o pegaron", pero ya no lo hacen más, se trata de estudiantes del cuartil 1 y 2. Dicen que en algunas asignaturas obtuvieron buenas notas, pero tienen sentimiento de culpa que los acompañaba cada vez que utilizaban la herramienta del procesador de textos: copia y pega.

Conclusiones

• Primera. La teoría fundamentada resulta ser una metodología cualitativa potente para comprender motivaciones y excusas de los estudiantes que recurren al "copia y pega", sobre todo por las amplias posibilidades del cruce de categorías y subcategorías.

• Segunda. La diferenciación de motivaciones y excusas dio como resultado la clasificación de los *comodones*, los *avergonzados*, y los *desvergonzados*.

• Tercera. Urge que la universidad estudiada promulgue un reglamento antiplagio que sancione a estudiantes por el "copia y pega" y a los docentes que no ponen celo en la revisión de los trabajos escritos de sus alumnos.

Referencias

American Psychological Asociation (APA). (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Asociation* (Trad. M. Guerra). (3° ed.). México: Editorial El Manual Moderno

Comas Forgas, R., Sureda Negre, J., Trobat, M. Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* [en línea] 2011, 12 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 30 de enero de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021400017>

Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* [en línea] 2010, 15 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 01 de julio de 2019] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019849006> ISSN 0123-3432

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* Madrid, España: Taurus.

Roberts, J. (2019). Un acercamiento a la intertextualidad como postura cognitiva. Influencia en la construcción del significado. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. *Vol. 6* (1) julio - noviembre 2019 - ISSN 2362- 6194. Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.

Rojas Porras, M. (2012). Plagio en textos académicos. *Revista Electrónica Educare, 16*(2). Consulta 15 de setiembre de 2019. ISSN:. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194124286004

Rojas Porras, M. Plagio en textos *académicos Revista Electrónica Educare* [en línea] 2012, 16 (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 30 de junio de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124286004> ISSN

Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio dio exploratorio. *Literatura y Lingüística*, (20). Consulta 15 de setiembre de 2019. ISSN: 0716-5811. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=352/35214447008

Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 197-220 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SECCIÓN

Investigación en educación básica

Esta sección está dirigida a quienes trabajan con niñas y niños, no solo docentes, sino también promotores de lectura y otros adultos interesados en esta franja etaria. Está dedicada a aquellos textos cuya unidad de análisis es la escuela básica. Se encuentran aquí tanto avances de investigación como reportes de experiencias que dan cuenta de procesos de lectura en espacios escolares infantiles. Cómo favorecer las prácticas de lectura de los docentes en las aulas, talleres de lectura dirigidos a niñas y niños, programas de intervención en torno a la promoción de lectura son algunos de los temas de este apartado.

15. Tipos de ayuda en las prácticas docentes de lectura de profesoras de escuelas públicas chilenas

María Constanza Errázuriz[1]
Omar Davison[2]

Resumen

Los niveles de lectura en los estudiantes de educación primaria son aún deficientes en Chile y en la región de La Araucanía. Asimismo, las prácticas docentes de lectura son poco diversas y presentan mayoritariamente escaso desafío cognitivo. Por tanto, el objetivo de la investigación fue analizar los tipos de ayuda para desarrollar la lectura en las prácticas docentes de profesores de escuelas públicas de La Araucanía, Chile. Respecto de la metodología, el diseño fue descriptivo y cualitativo y los participantes fueron 11 docentes de 7 escuelas públicas, cuyas clases (3 por docente) fueron observadas y videograbadas, para luego analizar sus tipos de ayuda para la lectura según Sánchez et al. (2010). Finalmente, se identificó que se presentan de manera simultánea los tipos de ayuda: enseñar a comprender y ayudar a comprender, pero con predominio de esta última. En este sentido, es posible constatar que los docentes se han centrado más en motivar la lectura que en intencionar el desarrollo de estrategias de lectura.

Palabras clave

Prácticas docentes, lectura, comprensión lectora, prácticas didácticas

Introducción

Uno de los propósitos de una educación de calidad es el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, no solo por el hecho de que sean relevantes en sí mismas, sino debido a que el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento está supeditado al desarrollo de éstas. En efecto, la lectura y la escritura son susceptibles de ser herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento y aprendizaje en todas las disciplinas y a través de todos los cursos del currículo escolar y también de formación docente (Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001; Bazerman et al., 2012; Carlino, 2005). De hecho, según el Artículo 29 de la Ley General de Educación Chilena 20.370, uno de los objetivos de la educación básica es que los niños puedan "leer comprensivamente diversos tipos de textos adecuados para la edad y escribir y expresarse oralmente en forma correcta en la lengua castellana" (Chile, Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 10).

No obstante, a pesar de la importancia de estas competencias para la formación docente y escolar, se presentan deficiencias tanto en estudiantes del sistema escolar chileno como de pedagogía, lo que ha sido confirmado por varias evaluaciones (Medina, 2006). Por ejemplo, según la medición internacional PISA 2016, Chile presentó 459 puntos en lectura, si bien existe una pequeña superación respecto del puntaje de la versión anterior, el país está bajo el promedio de los países de la OCDE (OECD, 2016), lo que tambien ha sido corroborado por la última evaluación PIRLS (Chile. Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Del mismo modo, Errázuriz, Becerra, Cocio, Davison, & Fuentes (2018) constataron que una muestra representativa de 1200 estudiantes de 4º a 6º Básico tenía un bajo rendimiento lector, el cual decrecía significativamente a medida que pasaban de curso junto con sus actitudes de lectura.

Por otra parte, los estudiantes de pedagogía chilenos también parecen presentar dificultades en este ámbito

(Aguilar, Albarrán, Errázuriz, & Lagos, 2016; Errázuriz, et al., 2019). Por ejemplo, Aguilar et al., (2016) y Errázuriz (2017; 2019) corroboraron que el desempeño y las concepciones sobre escritura de estudiantes de Pedagogía Básica de la Araucanía y Los Ríos eran insuficientes y que las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas) obtenían mejores resultados. En este sentido, incluso, no solo las pruebas estandarizas muestran estas falencias, sino que los mismos docentes reconocen que requieren aprender más sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la lengua (Rodríguez et al., 2016).

Por último, también hay evidencia que señala que las prácticas didácticas de lectura y escritura de los profesores chilenos de educación básica han demostrado ser poco diversas, más bien reproductivas y de bajo desafío cognitivo (Bustos, Montenegro, Tapia, y Calfual, 2017; Iturra, 2013; Medina, Valdivia & San Martín, 2014), lo que produce un desarrollo superficial de estas competencias. En efecto, de acuerdo con Bustos et al. (2017) e Iturra (2013) el patrón discursivo más frecuente en estas prácticas docentes es el de Interrogación-Respuesta-Evaluación (IRE), es decir, predominan las interacciones monológicas; además, las preguntas formuladas son principalmente reproductivas y los objetivos de lectura no son explicitados o son poco claros.

Las evidencias expuestas son preocupantes si consideramos que estos estudiantes serán futuros maestros, especialmente si tenemos en cuenta que investigaciones recientes han mostrado la influencia que pueden tener las concepciones y el desempeño de las competencias comunicativas de los docentes en el desarrollo de estas mismas en los estudiantes (Benevides & Peterson, 2010; Bustos, et al., 2017; Errázuriz et al., 2019; Medina et al., 2014; Munita, 2016; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Schraw & Bruning, 1999; Sulentic-Dowell, Beal & Capraro, 2006). De este modo, el aprendizaje de la literacidad constituye uno de los principales desafíos de la educación escolar, debido a que repercutirá en el aprendizaje posterior en todas las asignaturas (Medina, 2006; Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001).

Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar los tipos de ayuda para desarrollar la lectura en las prácticas docentes de profesores de escuelas públicas de la Región de La Araucanía, Chile. De este modo, distinguiendo entre las ayudas ligadas al "ayudar a comprender" y "enseñar a comprender", se podrán ofrecer insumos para comprender la situación actual de las prácticas docentes en Chile y, así, aportar a mejorar la calidad de estas y de la formación inicial docente.

Método

La presente investigación se circunscribe como una investigación descriptiva de corte cualitativo e interpretativo.

Los participantes corresponden a 11 profesoras de educacion primaria de 7 escuelas públicas de la Región de La Araucanía de Chile, quienes fueron elegidas desde una muestra representativa de 338 docentes por representar perfiles lectores predominatemente más epistémicos o más reproductivos, identificados en una etapa anterior de la investigación en la cual se les aplicó el Cuestionario de Creencias de Lectura (Lordán, Solé & Beltran, 2017). Cabe señalar que esta región tiene los mayores índices de pobreza del país (Chile, Ministerio de Desarrollo Social, 2016) y una realidad intercultural que no ha sido suficientemente abordada (Becerra-Lubies & Mayo, 2015).

A partir de lo anterior, se videograbaron las prácticas docentes, de las participantes ya descritas, que presentaran actividades de lectura en distintas disciplinas, en particular, 3 clases de cada docente, es decir, 33 clases en total, lo que equivale a 1485 minutos de clases lectivas.

Con respecto al procedimiento de análisis, se siguió en parte la propuesta de Sánchez, Pardo y Pérez (2010) desde un enfoque cualitativo y se consideró la categoría de tipos de ayuda y sus dimensiones: ayudar a comprender y enseñar a comprender. Estas fueron identificadas en el corpus por medio del programa Dedoose, calibradas al menos tres veces por el equipo investigador y luego analizadas e interpretadas cualitativamente. Por tanto, hubo una codificación de los datos inicial, una intermedia y una final.

Resultados y conclusiones

Respecto de los principales resultados obtenidos, es importante señalar que para efectos de favorecer el tratamiento de la lectura en el aula, los profesores analizados acudieron tanto al "ayudar a comprender" como al "enseñar a comprender". No obstante, pese a la coexistencia de ambos tipos de ayuda, de igual modo cabe precisar que se presenta una mayor tendencia a emplear las ayudas enfocadas en el "ayudar a comprender". En ese sentido, aun cuando la propia literatura advierte la importancia de favorecer ambos tipos de ayuda para lograr una mejor comprensión, es interesante observar cómo se está estableciendo de un modo todavía residual una tendencia que favorece el desarrollo de la lectura más enfocada a configurar un ambiente propicio para tal actividad. En los términos que propone Sánchez et al. (2010), estaríamos en presencia de profesores que en sus pautas de enseñanza visibilizan ayudas más "cálidas" por sobre acudir a la enseñanza directa de algunas estrategias de comprensión lectora, que son las ayudas "frías", según plantea este autor.

En el caso específico del "ayudar a comprender" uno de los resultados dice relación con el hecho de que algunas profesoras se encargan de transmitir un mensaje alusivo a lo importante que es leer y los beneficios que esta práctica supone: *"Vamos a comenzar entonces nuestra clase de hoy, donde vamos a aprender nuevamente en base a la lectura. Ustedes saben que la lectura es la clave del éxito en el futuro, ¿o no?."* (Magdalena, Escuela 6). Asimismo, para generar un ambiente propicio para desarrollar la lectura, también se constata el interés por crear un clima de respeto en el aula, tal como lo ilustra este fragmento: *"Primero hacemos el ejercicio de quedarnos callados, así la persona que participe sabe que va a ser escuchada. Quién va a comenzar, ¿Pedro, quieres comenzar?* (Miriam, Escuela 1,).

Si estas evidencias son pertinentes para ilustrar algunos de los principios del "ayudar a comprender", de igual modo se constataron ayudas que formando parte de esta categoría, aluden a factores de índole más motivacional y/o emocional. En este sentido, se advierte la presencia reiterada -en el transcurso de toda la clase-, de episodios donde la profesora refuerza la motivación y compromiso del alumno con la actividad. Por una parte, mientras algunas profesoras felicitan a sus alumnos, *"Muy bien, le damos un aplauso a Benjamín por su lectura"* (Magdalena, Escuela 6); otras lo hacen destacando las respuestas recibidas: *"Muy bien amigo, muy buena respuesta. Reforestar, significa a que vamos a cortar esos árboles, porque ya están grandes, o ya están viejos , pero vamos a poner árboles..."* (Elisa, Escuela 7).

Como sostienen algunos autores (Chambers 2007; Sánchez et al, 2010; Solé, 1992), el empleo de refuerzos positivos por parte de los profesores es un factor sumamente importante para favorecer una actitud positiva frente a la lectura. En efecto, acudiendo a una perspectiva asociada a los principios de la mediación lectora (Chambers, 2007; Petit, 2003; Robledo, 2017), cabe añadir que este tipo de ayudas, más ligadas al refuerzo positivo, se complementan con otras tendientes a monitorear si tanto el texto leído como la actividad desarrollada fue del gusto de los alumnos, como lo ilustra el siguiente fragmento:

> **Profesora**: ¿Les gustó el cuento?
> **Alumnos:** (Todos al unísono). Sí!!!
> **Profesora:** Qué bueno, porque hay otro más lindo, porque miren cómo está el libro. Es porque muchos lo han leído. ¿Ya? Se llama *Cuentos chilenos para niños*. ¿Les gustó? (Monserrat, Escuela 7).

De este modo, podría argumentarse que disponer de un ambiente propicio para "ayudar a comprender", supone tanto el no perder de vista la dimensión más motivacional, así como el monitorear si los alumnos disfrutaron del texto y la sesión. En ese plano, cabría postular que el alumno es percibido no solo como un sujeto lector que debe adquirir y desarrollar un conjunto de habilidades cognitivas, sino también como un sujeto lector que precisa tanto de estímulos tendientes a reforzar su autoestima como lector pero también de oportunidades para plantear su opinión. No obstante, a modo de contrapunto, resulta interesante advertir que en su gran mayoría, las profesoras no motivan la lectura de sus alumnos a través de contar su propia experiencia de lectura con el texto. De este modo, la dimensión del profesor como sujeto lector aparece como una alternativa con escasa presencia en el aula, pese a que también es una fórmula que propende el "ayudar a comprender".

En el caso del "enseñar a comprender", un primer resultado dice relación con las alternativas que se presentan para enseñar las estrategias de comprensión lectora. En tal sentido, mientras algunas profesoras estimulan la formulación

de predicciones: *"al final sí hubo amistad, ya. Eh... Qué otra de las predicciones que ustedes hicieron se cumplieron, ¿qué otras? de las que dijo alguien aquí"* (Elisa, Escuela 7); otras prefieren interrogar el texto con la ayuda de los alumnos: *"Quiero preguntar otra cosa. Quiero saber si alguno de ustedes tiene alguna pregunta que hacer. Y si la tiene, esa pregunta tiene respuesta con nuestro cuento. ¿Cuál es su pregunta?, después la Lorena, ya".* (Monserrat, Escuela 7,).

En la misma perspectiva, también se presentan alternativas enfocadas a distinguir si la información está explícita o bien implícita en el texto, como lo ilustra este fragmento:

> **Profesora**: Ya, chicos a mi me gustaría que nos quedara claro entonces, este tex
> to que estamos leyendo. Aparte de lo que ya sabemos de esa obra, nos quedaba claro que vamos a ir a buscar información que está más allá del texto, lo que nosotros hablamos ya en alguna oportunidad que se llama implícito, ¿ya?. Nosotros sabemos que en el texto hay información que está ahí mismo. Por ejemplo si yo le pregunto a ustedes: ¿qué hacía el león al inicio de nuestra historia? (Elisa, Escuela 7).

Si bien estos ejemplos grafican en parte lo que significa el ayudar a comprender, es necesario señalar que la mayor cantidad de estas ayudas está orientada a esclarecer el significado de ciertos términos del texto, seguido de explicar alguna función y característica del mismo; no obstante, se constata una baja presencia de momentos donde la profesora modele cómo se emplea la estrategia enseñada.

Como indica Sánchez et al. (2010), las ayudas orientadas a la enseñanza de estrategias -durante la fase de lectura-, se enriquecen sustantivamente en la fase de poslectura cuando se favorece la participación de la escritura. En esta línea, también se observa que varias profesoras estimulan la escritura de resúmenes, esquemas, subrayar ideas e incluso dibujar. Asimismo, también se presentan casos donde el enseñar a comprender está ligado a favorecer reflexiones más metacognitivas, como se ilustra a continuación:

> "**Profesora**: A ver.., Vicente, cuando tú leíste un texto, para poder comprenderlo, ¿qué fue lo que hiciste?
> **Alumno:** volver a leer." (Deborah, Escuela 5).

Otros resultados de interés dan cuenta de la presencia de episodios donde las profesoras plantean una serie de preguntas a los alumnos. Ahora bien, si por una parte esto confirma su empleo sistemático como recurso para favorecer la comprensión, en su mayoría son de tipo general o bien intentan

pesquisar una causa puntual (¿por qué sucedió esto?, ¿por qué el texto dice esta palabra?, etc.). Preliminarmente, podría argumentarse que el empleo sistemático de este tipo de preguntas sostiene una relación con el conocimiento profundo del texto por parte de las profesoras. En efecto, el escaso número de preguntas sobre aspectos más internos del texto, o bien de aspectos relevantes de la trama, son indicios del nivel de "conciencia del texto" (Sánchez et al, 2010) que posee la profesora. No obstante lo anterior, sí se advierte un cierto interés por plantear preguntas relacionadas con esclarecer algún término o frase del texto. Es más, algunas profesoras relevan explícitamente la utilidad de la lectura como un recurso fundamental para adquirir vocabulario: *"¿Se dan cuenta?, a través de la lectura y la comprensión de la lectura nosotros podemos encontrar el significado de algunas palabras que no conocemos. No necesitamos siempre el diccionario, a veces con entender basta."* (Elisa, Escuela 7).

En la perspectiva del "enseñar a comprender", estos resultados evidencian que efectivamente las profesoras incorporan en sus prácticas ayudas tendientes a fortalecer la comprensión; no obstante, cabría admitir la necesidad de seguir profundizando el nivel de efectividad que cada una de ellas logra en el trabajo de los propios alumnos.

Enfocándonos en las conclusiones de esta presentación cabe plantear tres puntos. Primero, que las profesoras estudiadas favorecen interacciones donde coexisten ambos tipos de ayudas, con predominio de las ligadas al "ayudar a comprender". Por supuesto, para desarrollar la comprensión, en sentido laxo, es vital la presencia de ambos tipos de ayuda. Sin embargo, leyendo este antecedente desde el marco de la mediación lectora, podríamos argumentar que este grupo de profesoras, aún de manera un tanto inorgánica, está avanzando hacia un rol más asociado al profesor como mediador de lectura. En ese sentido, esto no significa relegar la importancia del "enseñar a comprender", más bien, esto daría cuenta de cómo se está incorporando en las prácticas un interés por configurar un ambiente propicio para leer en el aula. Fenómeno que precisamente se ha venido visibilizado en una serie de estudios sobre mediación lectora, en

documentos curriculares y políticas públicas sobre promoción de la lectura.

En segundo lugar, si bien se ratifica la importancia de que se manejen adecuadamente ambos tipos de ayuda, es importante advertir la necesidad de incrementar espacios formativos de trabajo orientados a robustecer el perfil lector de los docentes. De este modo, se contribuiría a elevar la calidad y pertinencia del enseñar a comprender, dada la importancia que tiene el factor "conciencia del texto" así como los episodios de modelamiento de estrategias en el aula. La noción de "comunidades de aprendizaje" (Wenger, 1998) es un recurso que bien podría colaborar en este desafío.

Finalmente, dado el persistente interés de la política educativa chilena por elevar la calidad de la educación escolar, donde la lectura y la escritura juegan un rol central, este estudio se enmarca en ese desafío, pero ubicándose en una perspectiva de estudiar las prácticas docentes de lectura en territorios alejados del centro del país. De ese modo, creemos que es posible avanzar en la construcción conjunta de una cartografía que ilustre las formas que cobran las prácticas docentes al momento de llevar a cabo una sesión de lectura en nuestras escuelas.

Referencias

Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. C. & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre la escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos 42(*3),7-26.

Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S. Rogers, P. & Stansell, A. (eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures. Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Becerra-Lubies, R. & Mayo, S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas, 14*(3), 56-67.

Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos-16* (1), 89-106.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* México:Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016: Presentación Nacional de Resultados* [en línea]. Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/1-4-estudiantes-chile-logran-los-mejores-resultados-estudio-internacional-lectura/

Chile. Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación Social. (2016). *Casen 2015. Situación de la Pobreza en Chile*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Situacion_Pobreza.pdf

Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito?. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50.

Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla, 22* (aceptado).

Errázuriz, M. C., Becerra, R., Cocio, A., Davison, O. & Fuentes, L. (2018). *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes. Informe final FONIDE N°FX11619*. Santiago: Ministerio de Educación.

Errázuriz, M. C., Becerra, R. Aguilar, P. Cocio, A., Davison, O. & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 28-46.

Iturra, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122.

Lordán, E., Solé, I., & Beltran, F. S. (2017). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: the Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 37-56.

Medina, A. (2006). Enseñar a leer ya escribir:¿ en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?. *Psykhe (Santiago), 15(2),* 45-55.

Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhe, 23 (2).*

Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de la Educación 20.370*. Santiago, Chile: Mineduc. 23(2), 1-13.

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos, 15(2)*, 77-97.

Nathanson, S., Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.

OECD. (2016). PISA 2015. *Results (Volume I), excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.

Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. H. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago: Ibby Chile, Fundación SM.

Rodríguez, A. B., Mahias, P., Maira, M. P., González, M. C., Cabezas, H. y Portigliati, C. (2016). La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. *Midevidencias*, 1–6.

Sánchez, E., Pardo, J. R. & Pérez. (2010). *La lectura en el aula.: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer.* Barcelona: Graó.

Schraw, G. & Bruning, R. (1999). How implicit models o reading affect motivation to read and Reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Street, J. & Street, B. (1995). The schooling of literacy. In P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne & M. Briggs (eds.), *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics* (pp. 72-86). Londres: Routledge.

Sulentic-Dowell, M., Beal, G. & Capraro, R. (2006). How do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers? *Reading Psychology,* 27, 235-255.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum.* Barcelona: Horsori.

Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

---

1 Pontificia Universidad Católica de Chile, cerrazuc@uc.cl
2 Fundación Ibáñez-Atkinson, omardavisont@gmail.com

16.Promoción de la lectura física y digital en una escuela primaria

María Paulet López Flores[1]
Denise Hernández y Hernández[2]

Palabras clave

Promoción de lectura, literacidad digital, prácticas letradas, escuela primaria.

Resumen

Ante el panorama de los bajos índices de lectura en México, de los pocos resultados para incrementar los hábitos lectores y de la relación cada vez más frecuente de los niños con los dispositivos digitales, surge la idea de implementar un taller de intervención en promoción de la lectura en formatos físicos y digitales, dirigido a estudiantes de 5° grado de primaria, con el objetivo de crear las condiciones para el disfrute de sus prácticas letradas a través de estrategias lúdicas, artísticas y digitales. La metodología de intervención fue la investigación-acción con evaluaciones al inicio y final del taller. Se muestran los resultados y reflexiones en torno al proceso de la intervención tomando en cuenta las observaciones, los productos y las evaluaciones.

Introducción

Para contribuir en la formación de lectores, la lectura por placer debe ser estimulada desde la infancia, de manera constante, por distintos medios y a través de diferentes espacios: escolares, familiares y sociales. Los beneficios de la lectura y escritura digitales, cuando hay acceso a los dispositivos en las escuelas, hacen que las brechas digitales –en acceso y contenido literario y cultural– disminuyan, pues permite a los usuarios de las TIC estar actualizados y crear planeaciones contextualizadas para que los niños desarrollen su potencial y alcancen un mayor logro en los aprendizajes.

Como ejemplos de medición de la situación de la lectura en México contamos con los datos de la Encuesta nacional de lectura (CONACULTA, 2015), la Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales (OEI, 2013), el Módulo de lectura del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2018) y la Encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura por la Organización Internacional para el Libro Juvenil (2015).

Los resultados muestran que la lectura es una actividad que no se realiza por falta de tiempo, sin embargo, cuando se pregunta qué hacen en su tiempo libre los encuestados reportan que ven la televisión; en general, los datos señalan que la lectura no es uno de los pasatiempos habituales del país. A pesar de los programas de lectura que se han implementado, los hábitos lectores no han aumentado, el promedio de libros leídos en México aumentó solo unas décimas, de 3.5 libros al año en 2015 a 3.8 en 2016 (INEGI, 2018).

En cuanto al ámbito digital, CONACULTA (2015) reporta que poco más de una de cada 10 personas descarga libros digitales. Los usuarios principales son los jóvenes de entre 18 y 30 años de los grandes centros urbanos, pero no hay datos sobre el consumo del contenido digital de los niños, de las aplicaciones de lectura que puedan usar, del tipo

de material consultado o la frecuencia de uso. Tampoco hay reportes del consumo y de los contenidos que se consultan en las escuelas conurbadas. Estos datos podrían ser evidencia de que la brecha generacional y espacial (ciudad-ruralidad) aún subsiste a pesar de la mejora en el acceso a internet y a la tasa de alfabetización digital-mediática, pues se ha revisado principalmente la población juvenil y adulta.

A pesar de que para enseñar a leer y a escribir se da prioridad a las habilidades lectoras en papel, muchos niños participan ya en prácticas letradas en el mundo digital. Es inevitable que estas prácticas aumenten, ya que leer y escribir se han vuelto hoy en día más mediatizadas por la tecnología (Margallo y Aliagas, 2014). Por tal motivo, resulta interesante indagar sobre la lectura digital que llevan a cabo los alumnos de primaria. Esto permitiría reflexionar sobre la evolución de los procesos de lectura y escritura y también su contemporaneidad da pauta a brindar información en el ámbito educativo. La aparición de dispositivos móviles y su generalización han transformado radicalmente los hábitos de la población, fijando patrones de comportamiento que afectan a los modos de consumo de la información en general y de la lectura en particular (Gómez, García, Cordón y Alonso, 2016). Actualmente, los niños tienen mayor alcance a los *smarthphones* y a las *tablets*, por lo que una de las opciones es convertirlos en aliados (García y Gómez, 2016).

Surge entonces la necesidad de responder a los siguientes planteamientos: ¿se está aprovechando la fascinación de los niños por las pantallas para convertir las aplicaciones de lectura en un medio para fomentar el hábito lector?, ¿qué opciones nos permiten fomentar el hábito lector en la infancia?, ¿a qué contenidos digitales pueden acceder los estudiantes de primaria?

Ante este contexto se elaboró una propuesta de intervención cuyo objetivo fue implementar un taller para promocionar la lectura en formatos físicos y digitales, con alumnos de 5º grado de una escuela primaria ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz, y así elevar el gusto, el interés y la curiosidad por esta actividad a través de estrategias lúdicas (lectura en voz alta, lectura compartida, lecturas dramatizadas, actividades de escritura, intercambio de opiniones y entrecruce de los textos con la imaginación, con sus propias experiencias y representaciones artísticas), de tal manera que los estudiantes descubran nuevas formas de concebir la lectura e identifiquen la diversidad de contenidos entretenidos e interesantes.

Desarrollo

A continuación, se muestran los conceptos que giran alrededor de la intervención realizada sobre la promoción de la lectura y la perspectiva teórica que la sustenta. En primer lugar, se describe el concepto de lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (Hurtado-Vergara, Serna-Hernández y Sierra-Jaramillo, 2001, p. 1). Para generar una comprensión de la lectura, deben interactuar estos tres elementos, crear significado y no verse de forma aislada. Cassany (2006) reafirma que la lectura no debe reducirse a una visión mecánica que hace énfasis en el desciframiento literal, es indispensable trascender a entenderla como un proceso de comprensión. Para ello, es necesario desarrollar una serie de procesos cognitivos que hacen que la alfabetización sea funcional. Además, plantea una concepción sociocultural que pone énfasis en la creación de significado, el conocimiento previo y el discurso del autor, el lector y el texto. A su vez Goodman (2013) expresa que, el acto de leer requiere de estrategias que den sentido al texto y para que eso suceda es indispensable que sea significativo e interesante a nivel personal.

En segundo lugar, se menciona al lector con una postura integral. Hurtado-Vergara, Serna-Hernández y Sierra-Jaramillo (2001) definen al lector en torno a las características de sus estrategias cognitivas, el propósito que tiene de la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognitivo, así como la competencia lingüística y emocional del momento en el que se encuentre. Por su parte, Cassany (2006) pone en juego los roles del autor y el lector; son una función que desempeñan los interlocutores con sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las referencias y el grado de subjetividad.

En ese sentido, se desprende el concepto de promoción de la lectura. Es indispensable asumirla como una actividad social que tiene el objetivo de transformar la percepción de las personas respecto a la lectura en un sentido personal y

sociocultural. Para ello, se necesita un promotor que funja como agente de cambio con la función de iniciar a la lectura (Garrido, 2004). Álvarez y Naranjo la definen como

> un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad. Un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. (2003, p. 36)

La promoción de la lectura debe elaborarse tomando en cuenta las necesidades y conflictos tanto individuales como colectivos, rescatando el significado histórico que compete a la época y haciendo hincapié en el vínculo que tiene con la escritura.

Se expone el fundamento teórico de la lectura digital en la sociedad actual. La principal teoría es la de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) bajo la perspectiva sociocultural de la lectura; por otro lado, desde el socioconstructivismo, se retoman los procesos de lectura implicados en el sujeto lector: muestreo, inferencias, predicciones y autocontrol.

Desde los NEL, Barton y Hamilton (2004) exponen que la literacidad es ante todo lo que la gente hace con la lectura y la escritura, es una actividad donde interactúan los conocimientos y el texto. Como toda actividad humana es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (Niño-Murcia, 2009), se reflejan las identidades y los roles. Hernández (2013) reafirma que, cuando se habla de la literacidad se hace referencia a todas las prácticas que implican el uso de la escritura, desde el manejo del código alfabético, los diferentes géneros escritos, la estructura de los discursos y los roles que asumen el lector y el autor, hasta la configuración de las interacciones en un contexto o los valores sociales. Petit (1999) considera a las prácticas lectoras parte del proceso de lectura, pues toma en cuenta el acceso al conocimiento, la apropiación de la lengua, la construcción de identidad, una nueva forma de socializar y entender lo que nos rodea. En complemento, como afirma Vaca (2007), el avance en la lectura depende en gran medida del medio cultural donde el niño se desenvuelve.

Cassany (2006) explica que ahora se interactúa más con equipos digitales para cumplir diversas prácticas sociales, donde se construyen formas particulares de escritura, combinando recursos visuales, lingüísticos, no verbales, etc.; también aclara cómo la tecnología evoluciona creando nuevas formas de interacción, lenguaje, comunicación e incluso modifica patrones

cognitivos; y relaciona la adquisición de poder al acceso de información que podemos tener a través de la red (Cassany, 2010).

A partir de esta teoría se elaboró una propuesta de taller con un método de investigación-acción; el levantamiento de datos se llevó a cabo con una metodología mixta: cualitativa y cuantitativa. Se hizo una observación participativa y se aplicó una encuesta basada en la de CONACULTA (2015) así como una entrevista semiestructurada; ambas divididas en dos fases: al inicio del taller para elaborar un diagnóstico y al finalizar para obtener datos del impacto.

Las principales categorías que se identificaron fueron: las actitudes y percepciones frente a la lectura, las opiniones y participaciones, las estrategias de lectura que implementaban, las formas de resolver obstáculos, el estado de ánimo, la curiosidad, las composiciones escritas, comunicación y dinámica entre pares.

La intervención tuvo una duración de cuatro meses, las sesiones se hicieron dos veces por semana, cada una de 1:40 horas. Se conformó por cuatro momentos: 1) dinámica grupal para sensibilizar por medio de estrategias lúdicas que les permitieran percibir la actividad de manera entretenida; 2) trabajo de lectura impresa y con iPads (individual, en parejas y/o grupal); 3) ejercicios de escritura libre a partir de lo leído; 4) se ejecutaron momentos de cierre para compartir sus productos y opiniones generadas de la sesión.

Se aplicaron las siguientes estrategias de promoción de la lectura: 1) se construyó de manera grupal una cartografía lectora con base en los géneros literarios de interés; 2) se realizó lectura en voz alta haciendo primero ejercicios de modelamiento; 3) se elaboraron dinámicas lúdicas que permitieron conocer los referentes de lectura que tienen los estudiantes, se implementaron juegos cognitivos y dinámicas adaptadas al acercamiento de libros, tales como: lotería, juego de palabras, stop literario y memorama; 4) por medio de representaciones artísticas como muestras teatrales cortas, performance, música y cine, se mostró a los estudiantes

la relación con la literatura y el fácil acceso con el uso de la tecnología; 5) se llevó a cabo un plan de trabajo que implicó la reorganización de poner en marcha el uso de la biblioteca escolar; 6) se realizó una estrategia que implicara el desarrollo y prácticas de habilidades digitales, es decir, se les orientó a los estudiantes para hacer una búsqueda y descarga de aplicaciones que les permitieran realizar actividades entretenidas vinculadas a la lectura y escritura, además de explorar y conocer tanto bibliotecas como librerías digitales; 7) durante la lectura (digital o impresa) se propiciaron estrategias de lectura: muestreo, anticipación, inferencias, autocontrol y confirmación, donde se brindaron explicaciones, comparaciones y ejemplos para una mayor comprensión.

Conclusiones

El diagnóstico de las entrevistas y la encuesta inicial fue que los estudiantes no realizaban con frecuencia estrategias de lectura como son el muestreo, las anticipaciones y predicciones, lo que les impedía alcanzar medianos o altos niveles de comprensión lectora. No se consideraban lectores, pues en casa no realizan ese tipo de actividades y en la escuela solo realizan lecturas escolares. El uso de la biblioteca era prácticamente nulo y tenían pocas experiencias placenteras con la lectura por pensar que es aburrida. Además, la primaria cuenta con acceso a la tecnología desde hace tres años (computadoras y dispositivos iPad), pero estaban en desuso para abordar las prácticas lectoras, lo que lo hace inconsistente con los objetivos curriculares.

Durante la intervención mostraron interés y gusto por trabajar con dispositivos digitales (iPads), la mayoría de ellos se aventuraban a explorar las opciones que les mostraban las aplicaciones y en muchas de las clases evidenciaban sus habilidades digitales. Fue necesario reiterar el uso de los dispositivos para que no se desviara la atención a las aplicaciones de juegos. Lo que fue difícil encaminar fue la dinámica grupal y la comunicación entre compañeros.

Referente al trabajo en la biblioteca se llevaron a cabo planeaciones que incorporaron a las artes y a las ciencias como un eje transversal y sus puntos de encuentro con la literatura. A través de estas actividades se intentó modificar la idea de que la lectura debe ser un acto obligatorio, meramente

académico y solitario, a una concepción de que la lectura puede ser placentera, libre y con significado.

Se procuró que las prácticas letradas les resultaran entretenidas, y cuando no era así se realizaban ajustes. También, el hecho de familiarizarse con la lectura y la escritura fue gradual y colectivo, es decir, desde una perspectiva socioconstructivista, fue acompañada por los pares y un facilitador. Fue gradual también, porque en un principio no querían conformar parejas y compartir sus conocimientos. A veces la dinámica de roles entre las parejas variaba; se desajustaba porque les costaba compartir o llegar a acuerdos, por lo que las actividades en colectivo permitieron brindar más diálogo entre ellos.

La interacción entre el texto, el contexto y el lector fue el foco central de las sesiones. Primero se invitó a los niños a elaborar un reconocimiento del texto que se eligió dentro de la cartografía lectora. Los textos elegidos fueron graduales en cuanto a la forma y contenido, se hacía énfasis en el título, el formato, los signos y símbolos y se hablaba un poco del autor. También se tomó en cuenta los estados emocionales que se encontraban dentro del texto, la disponibilidad que tenían los niños para participar en la lectura y se invitó a los demás a escuchar y a respetar sus opiniones.

En cada sesión se enfatizó en la importancia de respetar la opinión de cada uno. Se les incentivó a que tomaran libros que les parecieran interesantes y que tuvieran que ver con algo que ellos hacían en su vida cotidiana.

Desde la perspectiva de los NEL, en las prácticas letradas interactuan los conocimientos del lector con el texto y, sobre todo, son consideradas como prácticas sociales donde se evidencian las identidades y los roles. En este sentido, se trató de hacer énfasis en estas premisas para que al desarrollar las actividades se pudieran observar los comportamientos que tenían los estudiantes cuando se encontraban en la biblioteca; en ocasiones, al llegar preguntaban qué se haría ese día, otros contaban cómo les había parecido el libro que se habían llevado o incluso, con espontaneidad y sinceridad,

expresaban que no lo habían leído o que se les había olvidado. Se llegaba a notar el rol activo de un acercamiento a la lectura cuando por iniciativa propia elegían y exploraban alguno de los libros que, intencionalmente, se ponían en las mesas, leían algunos fragmentos o hablaban de las animaciones con otros compañeros. Es decir, se producía una interacción y un diálogo entre ellos. Además, se veían inmersos los valores que cada uno tenía tanto en lo individual como en lo colectivo, como el respeto, la tolerancia, la honestidad, etc.

Tomando en cuenta la evolución de la lectura y escritura digital, se utilizaron las aplicaciones de los iPads para que desarrollaran habilidades digitales básicas, pues el software que tienen resulta estar configurado para que algunos comandos sean intuitivos, además, observaban del mediador o de otros compañeros cómo realizar ciertas tareas abriendo varias pantallas a la vez, pasando de una aplicación a otra, insertando otros recursos al texto o descargando aplicaciones. Es decir, exploraban y experimentaban por ensayo y error sus prácticas digitales. Se puede decir que, dentro del taller, los estudiantes mostraban curiosidad por investigar, explorar las aplicaciones del iPad, revisarlas nuevamente y frecuentar más la lectura y escritura en esos formatos electrónicos.

Al observar en las primeras sesiones el descuido y desinterés por el material de lectura se optó por modelarles los primeros encuentros con los libros: se ojeaban, se leía el nombre del autor (se llevó material biográfico e incluso se les contaba alguna anécdota de su vida), se les pedía acudir al índice para que buscaran el cuento que se iba a leer. También se realizaron una serie de preguntas que motivaran la reflexión de la lectura, generalmente se hacía alguna pausa para dialogar sobre lo que imaginaban que podía suceder en la historia, cuál creían que podía ser el desenlace o cómo podía resolverse el nudo. Preguntas que detonaran hipótesis propias, inferencias y predicciones. Al hacerlo con frecuencia, se iban familiarizando con el ejercicio cognitivo que implicaba recrear lo que podía seguir a partir de las premisas ya dadas.

A manera de cierre, podemos decir que esta intervención sirvió para obtener un panorama de cómo se puede abordar la promoción de la lectura en una primaria con el apoyo de recursos tecnológicos y, en particular, las actividades y prácticas que se relacionan con otras áreas de interés. Se utilizaron ambos formatos para contar con mayor posibilidad de acercarlos al placer de la lectura y, a su vez, continuar llevando a cabo prácticas letradas adaptándose a los medios con los que se cuenta y potencializando sus beneficios.

Referencias

Álvarez, D., y Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión.*Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (p. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. La lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany, D. (2010). La letra digital y sus poderes. En R. Blanco, M. Carrato y A. Basanta (Coord.), *La Lectura* (183-200). Madrid: Los libros de la catarata.

CONACULTA (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura*. México: Autor.

García, A., y Gómez, R. (2016). *Lectura digital infantil. Dispositivos, aplicaciones y contenidos.* Barcelona: UOC.

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura en la formación de lectores.* México: Planeta.

Gómez, R., García, A., Cordón, J. A., y Alonso, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón, España: Trea.

Goodman, K. (2013). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de escritura*. (pp. 13-28). México: Siglo XXI.

Hernández, D. (2013). *La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos* (Tesis doctoral) Universidad Pompeu Fabra, España.

Hurtado-Vergara, R., Serna-Hernández, D. y Sierra-Jaramillo, B. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Medellín: Ensma.

INEGI (2018). *Módulo sobre lectura*. México: Autor.

Margallo, A., y Aliagas, C. (2014). ¿Cómo transforma el iPad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar. En M. Moscoso (Ed.), *Etnografía de la socialización en las familias.* (p.25-32). Madrid: Traficantes de sueños.

Niño- Murcia, M. (2009). Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la república de las letras. En J, Kalman. y B, Street (Coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina.* (pp.115-155). México: Siglo XXI.

OEI (2013). *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/d etalle_publicacion.php?id=147

Organización Internacional para el Libro Juvenil, (2015). *Encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura*. Recuperado de http://www.ibbymexico.org.mx/images /ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

1Universidad Veracruzana. pauletlp@gmail.com
2Universidad Veracruzana. nadhernandez@uv.mx

17. Intervención en comprensión lectora en escolares cubanos de sexto grado, usando libros interesantes

Klency González Hernández

Resumen

Este estudio presenta resultados satisfactorios que contribuyen a formular y explorar soluciones eficientes para atender el problema de las dificultades de comprensión en estudiantes de sexto grado. Cuando el lector no logra acceder a los significados implícitos del texto, o no puede entender la jerarquía de las ideas presentadas, comienza a tener dificultades que pueden ir acrecentándose a medida que avanza por el sistema escolar, atender a estas dificultades inspiró el desarrollo de esta investigación. Se propuso evaluar el diseño y la implementación de dos programas de intervención *"Programa de Estrategias Textuales"* y el *"Programa de Estrategias de Vocabulario"* para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. Los resultados muestran que los programas constituyen una solución viable para ser usados en el aula por maestros y bibliotecarios que se preparen para ello.

Palabras clave

Estrategias lectoras, comprensión lectora, estrategias de intervención.

Introducción

El tema de la presente ponencia es *la intervención en la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado.* La comprensión lectora juega un papel fundamental y ha sido considerada un fuerte predictor del éxito académico futuro (Silva y Cain, 2014). No se trata solamente de aprender a leer, sino de aprender a comprender, lo que implica extraer significados de la lectura, acceder al significado global, y relacionar esa información con conocimientos previos (Kintsch, 1998). Cuando el lector no logra acceder a los significados implícitos del texto, o no puede entender la jerarquía de las ideas presentadas, comienza a tener dificultades que pueden ir acrecentándose a medida que avanza por el sistema escolar.

Estas dificultades para comprender han sido identificadas en estudios internacionales como PISA, que muestra que, en Latinoamérica, el 46% de los estudiantes muestran pobre desempeño lector (OCDE, 2016). En Inglaterra, diferentes estudios revelan que el 10% de los niños entre 7 y 11 años presentan dificultades para comprender lo que leen (Snowling y Hulme, 2011). En Argentina e Italia, el porcentaje de estudiantes con dificultades específicas para la comprensión de textos oscila entre el 5% y el 10% de la población escolar total (Ferreres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace, y Sampedro, 2009).

En el caso específico de Cuba, el 7% de la población escolar total presenta dificultad global de aprendizaje, y de ellos, aproximadamente el 5% tiene dislexia (Valdés, 2015). Otros dos estudios revelan que el 27,1% de los niños de 5to grado evaluados en escuelas primarias de Marianao; y el 21% de los niños de 6to grado evaluados en escuelas de Guanabacoa, Plaza de la Revolución y Centro Habana, tienen dificultades para comprender lo que leen (González, Otero, y Castro, 2016).

Con estos datos se pretende ilustrar la magnitud del problema al que se enfrentan educadores e investigadores interesados en el tema, pues los procesos de comprensión impactan la forma de aprender de los individuos, principalmente durante la escolarización. Por esta razón, abordar el estudio de la comprensión desde una perspectiva interventiva tiene un valor agregado, ya que permitirá mejorar, o en el mejor de los casos prevenir, en alguna medida, las dificultades que tienen los lectores para extraer significados e interpretar lo que leen.

Teniendo en cuenta estas ideas, nos proponemos Evaluar el diseño y la implementación de dos programas de intervención *"Programa de Estrategias Textuales"* y el *"Programa de Estrategias de Vocabulario"* para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado. para ello, se realizan las siguientes tareas científicas: Diseño y validación de ambos programas usando el método Delphi; Análisis de los procedimientos de aplicación de ambos programas; Comparación del rendimiento individual y grupal en comprensión en pre test, post test y post test de seguimiento; Análisis de la trayectoria del rendimiento durante la implementación.

Desarrollo

El diseño de cada programa PET y PEV incluye Presupuestos teórico-metodológicos, Estrategias, Objetivos, Tareas, Procedimientos de implementación, Relación entre estrategias, objetivos y tareas. Los Presupuestos teórico-metodológicos se refieren a las principales ideas que sustentan cada programa tomando como referente el modelo CI, e incluyen definición de comprensión, de estrategias, y forma de concebir la intervención.

Participaron 15 expertos (13 mujeres), 12 maestros (80%) y 3 psicólogos educativos (20%). De ellos, 4 (26,7%) Doctores en Ciencias, 5 (33,3%) Máster y 6 (40%) Licenciados.

En el análisis de los procedimientos de aplicación de ambos programas, participaron dos directoras, cuatro profesoras y diez niños de sexto grado de dos escuelas primarias, de Ciudad Escolar Libertad. De los niños, cinco integraban el grupo del PET, y cinco el grupo del PEV.

Se realizó la comparación del rendimiento individual y grupal en comprensión en pre test, post test y post test de seguimiento. Seleccionamos 110

estudiantes (54 niñas) de sexto grado, con una edad promedio de 11,04 años (DE 0,15). Todos se encontraban entre el 25 y el 95 percentil en el Test de Matrices Progresivas Coloreadas (TMPC) de Raven y no presentaron ningún signo de Dislexia según BTL (Reigosa, Pérez-Abalo, Manzano, y Antelo, 1994). Los participantes fueron asignados de forma aleatoria a tres grupos, correspondientes a dos condiciones experimentales –Programa de Estrategias Textuales (PET) y Programa de Estrategias de Vocabulario (PEV)- y a una de control (GC).

Los programas tienen una estructura similar, que consta de tres estrategias de comprensión, cada una con un objetivo específico, y un conjunto de entre 4 y 6 tareas para entrenar cada estrategia. Existe una relación entre estrategias, objetivos y tareas. El PET entrena las estrategias de: generación de preguntas, resumen y organizadores gráficos. El PEV enseñará las estrategias de: identificar el significado de palabras, interpretar frases y narrar oralmente el texto.

En cuanto al método utilizado en los programas, todas las tareas implican una orientación por parte del profesor en función del grado de dificultad y las exigencias. Los estudiantes para apropiarse de las estrategias deben practicar de forma repetida la secuencia de tareas bajo la supervisión del profesor. La orientación también implica motivar a los estudiantes usando textos interesantes y de calidad para proveerlos de experiencias reales de lectura.

El PET y el PEV están planificados para implementarse en 32 sesiones, 2 de evaluación y 30 de entrenamiento, con una duración de 30 a 45 minutos cada una. Cada sesión de entrenamiento incluye cuatro actividades. Primero, una actividad de Presentación-Motivación con una duración de 5 minutos aproximadamente. En ella, usando el juego se comentan metas de la sesión, estrategias y libros a utilizar. En segundo lugar, una actividad de lectura, con una duración aproximada de 10 minutos. Esta lectura puede ser en voz alta, en grupo, en parejas o individualmente, según corresponda en la sesión. En tercer lugar, se realiza una actividad fundamental de 20 minutos aproximadamente, para

entrenar cada estrategia. El entrenamiento de cada estrategia ocurre en tres sesiones que se corresponden con modelado, práctica guiada y práctica independiente, respectivamente.

Con una sub muestra de participantes se realizó el análisis de la trayectoria de rendimiento durante la implementación de los programas, 73 niños integraron los grupos experimentales en la implementación de los programas. En el PET, 36 niños y en el PEV, 37 niños, con una media de edad de 11 años.

Para la intervención de lectura se escogieron 30 libros, 20 narrativos y 10 informativos, que tratan temas diversos como el amor, ciencias (biología, historia, experimentos), amistad y aventuras. Los textos narrativos forman parte de la Colección XXI de la Editorial Gente Nueva, todos son de autores cubanos e incluyen temas representativos de los intereses de los niños, incluidos algunos temas considerados difíciles, pero descritos de formas desprejuiciadas y novedosas. Los textos informativos tienen un lenguaje más técnico, forman parte de la Colección Espejo de Urania, y tratan temas actuales como el impacto de la tecnología, los cambios en la adolescencia, etc. Todos los textos tienen un nivel de dificultad adecuado, según el programa Inflesz para niños de 6º grado. A medida que avanza la intervención los textos van aumentando su grado de dificultad, y su longitud.

En cuanto a los instrumentos utilizados, para asegurar la equivalencia inicial de los grupos en términos de condiciones previas a la intervención se consideran variables de control: el cociente intelectual (medido por el TMPC de Raven); y el vocabulario (evaluado mediante el Peabody, Piñeiro et al., 2000). Para evaluar la comprensión lectora se usan: Prueba para Evaluar la Comprensión Lectora en Cuba (PECLC); Prueba de Resumir y Preguntar (PRP) (González y Estévez, 2018); y Criterio de la maestra. Las pruebas de comprensión fueron adaptadas al contexto cubano en un estudio anterior.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el diseño y la implementación de dos programas de intervención. Los resultados de la validación de ambos programas, usando el método Delphi, muestran que de manera general, los expertos evaluaron los parámetros de forma positiva sin valoraciones de Inadecuado en ningún caso. En la primera ronda, las evaluaciones van de *Muy Adecuado* a *Poco Adecuado*, con una concentración mayor en las dos primeras categorías *Muy* y *Bastante Adecuado*. En la segunda ronda, todos los expertos mejoraron su calificación agrupándose todas sus evaluaciones en las categorías de *Muy* y *Bastante Adecuado.* La comparación de proporciones entre todos los parámetros muestra diferencias significativas en la mayoría de los casos ($p<.05$).

La evaluación de los procedimientos de aplicación de los programas fue adecuada. Ninguna maestra ni ningún niño expresaron criterios negativos sobre el diseño e implementación de los mismos. Todos expresaron opiniones positivas sobre las actividades del programa. No se le hacen modificaciones significativas a los programas. Para aplicaciones futuras, se incluirá la participación de los niños en el espacio de la biblioteca, como un espacio potenciador de lectura y comprensión.

En cuanto a la comparación del rendimiento individual y grupal en comprensión en pre test, post test y post test de seguimiento, se encuentran resultados interesantes. La comparación en pre test, del PET, PEV y GC respectivamente muestra que los grupos tienen un alto grado de homogeneidad interna antes de iniciar la intervención.

La comparación post test, entre el PET y GC arroja diferencias significativas entre todas las medidas evaluadas, menos en Vocabulario. Esto evidencia que el entrenamiento fue efectivo, pero al parecer las estrategias textuales no tienen un impacto directo en el aumento del vocabulario. Entre el PEV y el GC hay diferencias significativas entre todas

las medidas evaluadas, menos en el criterio de la maestra. Esto demuestra que el entrenamiento en estrategias de vocabulario va a tener un impacto en cada una de las medidas de comprensión (texto informativo, narrativo, resumen, preguntas), y en el vocabulario receptivo, que es el que evalúa el Peabody.

Entre los grupos de intervención PET y PEV no hay diferencias estadísticamente significativas entre ninguna medida después de finalizar la aplicación de los programas. Estos resultados corroboran también que ambos entrenamientos son efectivos y tienen un impacto similar en la comprensión lectora, aunque se trate de estrategias textuales y de vocabulario respectivamente. Probablemente el método de enseñanza recíproca usado en ambas intervenciones esté relacionado con estos resultados.

Los resultados de la comparación intra grupos indican que en el GC no se registraron diferencias significativas entre pre-test y post-test en comprensión lectora. En cambio, en el PET sí se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre todas las medidas evaluadas; al igual que en el PEV, donde las diferencias son significativas para las medidas texto narrativo, informativo, preguntas, pero no para el Resumen. Lo mismo sucede con vocabulario: el grupo de comparación no registró avances estadísticamente significativos, mientras que el grupo de intervención PET sí evidenció, al igual que el grupo PEV. De esta forma, son significativas las diferencias encontradas entre pre test y post test, y la media después de la intervención es mayor, lo que evidencia la efectividad del entrenamiento en el PET y el PEV.

La correlación entre las medidas Texto Narrativo y Texto Informativo de la PECL en pre test, post test y pos test de seguimiento muestra diferencias significativas para los dos textos, en ambos grupos de intervención PET y PEV, entre pre test-post test, y entre pre test-post test de seguimiento; no así entre post test y post test de seguimiento, aunque se mantienen las ganancias encontradas (medias similares).

Estos resultados muestran claramente la efectividad del PET y el PEV para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado. Los participantes mostraron avances estadísticamente significativos en las medidas de texto narrativo, informativo, preguntas, resumen y vocabulario, en los dos grupos de intervención, respecto al grupo control. Estos efectos beneficiosos se observan en el post test y se mantienen seis meses después en las medidas de texto narrativo e informativo.

Se atribuye dicha evolución al entrenamiento de las estrategias de gene-

ración de preguntas, resumen y organizadores gráficos para el PET, y las estrategias de identificar palabras desconocidas, interpretar frases y narrar oralmente el texto, a partir de una serie de tareas en cada caso y de múltiples textos. De este modo, enseñar un limitado número de estrategias, o combinar la enseñanza de un grupo de ellas, puede ser una herramienta atractiva para trabajar la comprensión en alumnos del segundo ciclo de educación primaria (Thorne et al., 2013).

El método utilizado, específicamente el modelado, la práctica guiada y la práctica independiente probablemente hayan contribuido a las mejoras en estas medidas. La combinación de estos elementos ha sido usada en investigaciones anteriores arrojando resultados similares (Soriano, Sánchez, Soriano, y Nievas, 2013).

Además, los resultados favorecen la relación entre el vocabulario y la comprensión de textos tanto narrativos como informativos, lo cual apoya la evidencia encontrada por otros autores (Denton et al., 2013). En esta línea, la literatura especializada reporta que un inadecuado bagaje de vocabulario se relaciona con dificultades en la comprensión de lectura (Nation, Cocksey, Taylor, y Bishop, 2010). De acuerdo a ello, se podría recomendar utilizar las actividades empleadas en el PEV para la ampliación del vocabulario. Por ejemplo, la identificación del significado de las palabras más importantes o difíciles de un texto antes de leer ayudaría a construir la macroestructura y activar conocimientos previos para acceder al modelo de la situación.

Se encontró para el PET un tamaño del efecto de la intervención mediano para texto narrativo e informativo (*d TxN =.62; d TxI=.55*) y no hay efecto significativo para el Vocabulario. En el PEV se encuentra un tamaño mediano para texto narrativo e informativo (*d TxN =.63; d TxI=.54*), y un tamaño del efecto bajo para el Vocabulario (*d V =.40*). Todos estos valores demuestran que la intervención fue efectiva, y que el PET mejoró la comprensión, y el PEV mejoró la comprensión y el vocabulario.

Estas ganancias ligeramente superiores del PEV pueden estar relacionadas con que hay mayor articulación en la forma

en que estrategias y tareas están organizadas, para acceder a los niveles de representación mental. Cada estrategia de vocabulario implica en sesiones avanzadas tareas donde los niños construyen el modelo de la situación, integrando información del texto con conocimientos y experiencias previas, y teniendo en cuenta el contexto. Este nivel de representación generalmente implica acceder a la macroestructura del texto y el significado global, así como a la microestructura (Kintsch, 1998). Adicionalmente, los niños prefieren las actividades donde deben narrar el texto, en comparación con las tareas donde se les pide reporte escrito, por lo que la motivación puede ser también un factor que influya (Monereo y Badia, 2013).

A modo de resumen, se puede afirmar que el PET demuestra efectividad para mejorar la comprensión lectora en niños de sexto grado, revelando diferencias significativas con el GC para todas las medidas de comprensión en el post test; diferencias significativas para el texto narrativo e informativo en el pre test, pos test y post test de seguimiento; y un tamaño mediano del efecto de la intervención; aunque no produce cambios significativos en el vocabulario.

El Programa de Estrategias de Vocabulario demuestra efectividad para mejorar la comprensión lectora y el vocabulario, en niños de sexto grado, revelando diferencias significativas con el GC para las medidas texto narrativo, informativo, resumen y preguntas; diferencias significativas para el texto narrativo e informativo en el pre test, pos test y post test de seguimiento; y un tamaño mediano del efecto de la intervención para medidas de comprensión, y un tamaño medio bajo del efecto de intervención para el vocabulario.

Sobre la trayectoria de rendimiento durante la implementación de los programas, los resultados muestran que, al inicio, se ubican mayor cantidad de niños en el cuartil Muy Débil, evidenciando dificultades para comprender. Al finalizar la intervención, la puntuación de estos niños aumenta y ellos se redistribuyen principalmente en el cuartil Suficiente. Los niños que se ubican en el cuartil Óptimo obtienen buen rendimiento desde el inicio, y de forma general mantienen este rendimiento. Esto significa que las mayores ganancias del entrenamiento la obtienen los niños que al inicio obtienen un rendimiento bajo, y se ubican fundamentalmente en el cuartil Muy Débil.

Las ganancias fundamentales de los niños del PET tienen que ver con que después del entrenamiento acceden mejor a la macroestructura, y aprenden a usar las macrorreglas de omisión y generalización, lo que les resulta muy útil para jerarquizar información del texto; aunque todavía muestran dificultades para integrar. Los niños del PEV construyen mejor el modelo de la situación,

integrando la información del texto con sus conocimientos previos, y teniendo en cuenta el contexto. Este nivel de representación generalmente implica acceder también a la macroestructura y el significado global.

Al parecer, los niños con dificultades, como dislexia, se benefician más de la intervención, siendo posible que el punto de partida influya sobre la ganancia (Ripoll y Aguado, 2014). Sobre los niños que tienen dificultades recae principalmente, en esta investigación, el avance grupal. Dentro de cada programa, hay tareas más fáciles que potencian que esos niños asimilen las estrategias. Sin embargo, habría que explorar si es posible que estos niños aprendan de modo independiente las estrategias, (sin la instrucción directa).

Adicionalmente, habría que diseñar y/o ajustar algunas tareas de los programas para el por ciento de niños que al inicio obtiene buenos resultados. Para ellos, quizás sería útil hacer una gradación de la complejidad de las tareas; o montar los programas en una plataforma digital donde cada cual avanzará de acuerdo a su rendimiento (Thorne et al., 2013). El maestro pudiera ser inicialmente el que siguiendo indicaciones, adapte los programas a las necesidades de los niños.

Este estudio presenta resultados satisfactorios que contribuyen a formular y explorar soluciones eficientes para atender el problema de las dificultades de comprensión en estudiantes de sexto grado. Los programas constituyen una solución viable para ser usados en el aula por maestros y bibliotecarios que se preparen para ello.

Sin embargo, hay algunas limitaciones como que sólo se han evaluado los programas en una muestra restringida, por lo que el potencial de los mismos para atender a poblaciones más diversas aún requiere de investigación futura. Por lo que sería útil en investigaciones futuras explorar la potencialidad de los PET y PEV en nuevos contextos, y diferentes grados de escolaridad. Conjuntamente, profundizar en el diseño de actividades para los profesores, con el objetivo de que puedan ejercitar su aplicación y dominar su uso antes de la intervención, para ofrecer retroalimentación adecuada a los estudiantes.

Referencias

Denton, C., Tolar, T., Fletcher, J.; Barth, A., Vaughn, S. y Francis, D. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 105, (3), 633–648.

Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M. y Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Neuropsicología Latinoamericana 1*, (1), 41-56.

González, K., y Estévez, N. (2018). Adaptación al contexto cubano de una prueba para evaluar la comprensión lectora. *Revista Universidad*. Número en preparación.

González, K., Otero, L., y Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades investigativas en educación, 6*, (1), 1-18.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Monereo, C., y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *TESI, 14*, (2), 15-41.

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. y Bishop, D. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology y Psychiatry*, 51, 1031– 1039.

OCDE (2016), PISA 2012. *Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito.* PISA, OECD Publishing, París.

Piñeiro, A., Manzano, M., Inguanzo, G., Reigosa, V., Morales, A. y Fernández, C. (2000). Adaptación y normación de la prueba de vocabulario Peabody en la población cubana. *Revista Cubana de Psicología*, 17, (2), s/pág.

Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica,* 19, (1), 27-44.

Reigosa, V., Pérez, M., Manzano, M. y Antelo, J.M. (1994). Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana. *Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje, 2*, 141-159.

Silva, M., y Cain, K. (2014). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology.* Recuperado de http://dx.doi.org/10.1037/a0037769.

Snowling, M. y Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1–23.

Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., y Nievas, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. Anales de psicología, 29, (3), 848-854.

Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., et al., (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario. *Revista de Psicología, 31,* (1), 3-35.

Valdés, M. (2015). *Learning disabilities and their long-term impact: The Havana prevalence and follow up study.* Global Brain Health Institute Conference, Havana, Cuba.

18. Lectura literaria como base de la formación lectora en educación básica. Estudio comparativo

María Teresa Orozco López
Elba Edith Ramírez Bañuelos
Lilia Lizbeth Camberos Gutiérrez
Sara Berenice Orozco López

Palabras clave

Lectura, literatura, formación literaria, educación.

Resumen

La formación literaria no es un contenido contemplado en el currículo de educación básica. Planes y programas educativos dan por sentado que leer es una técnica neutral y que la literatura es lo mismo que su teoría o su historia. Si queremos hablar de comprensión lectora y de fomento lector, debemos abordar el problema desde la perspectiva de la lectura literaria.

La interacción con textos literarios favorece la competencia comunicativa que lleva al ser humano a producir su propio discurso. Con esta perspectiva se favorece el desarrollo de las capacidades de comprensión y facilita la construcción de su propio pensamiento. De esta manera, los textos literarios cumplen una doble función: muestran una realidad histórica y facilitan estrategias de comunicación a partir de la perspectiva dialógica.

Se presentan los principales hallazgos de la investigación sobre formación literaria en diferentes niveles educativos a partir de actividades comunes, con el propósito de comparar el impacto de los textos literarios y los recursos que brindan en grupos de estudiantes de diferentes edades cronológicas

Introducción

Las concepciones tradicionales sobre la lectura, que la consideran un proceso de decodificación y atribución de sentido desde las grafías y las palabras, constituyen modelos de funcionamiento ascendente, mientras las que actúan desde la mente del lector al texto funcionan en sentido descendente. Colomer afirma que:

> Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo (Colomer y Camps, 1996, p. 135).

De acuerdo con la teoría de la recepción, un texto no está completo hasta que el lector lo interpreta, se apropia del mensaje que transmite en su totalidad con los significados explícitos, pero también implícitos que comporta, que cada lector, según sus conocimientos, interpretará de modo distinto a como lo hagan los demás. De aquí que un mismo texto resulte diferente a cada lector.

La imagen de lectura en la sociedad actual se basa en la decodificación del código escrito. Sin embargo, el conocimiento y la decodificación de un idioma no implican comprensión de un texto, ni mucho menos que esa comprensión aporte al lector. Leer es imaginar. La lectura no debe ser un hábito, sino más bien un juego.

Entre los efectos que la lectura de literatura provoca encontramos la identificación con los personajes, de tal manera que la lectura literaria tiene un fuerte impacto en el imaginario de sus lectores, uniendo realidad, ilusión y expectativas (Rustin, 2016).

Por lo anterior, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la recepción del libro álbum en poblaciones escolares de diferentes niveles educativos? ¿En qué aspectos

impactan las actividades con énfasis en formación lectora en poblaciones escolares de diferentes niveles educativos? Bajo la hipótesis de que la formación de lectores de literatura debe basarse en un proceso sistemático de actividades con énfasis en aspectos literarios, que habiliten a los estudiantes en formas y recursos literarios más complejos.

Entre los objetivos nos planteamos:

1) Registrar e identificar las respuestas de grupos de estudiantes de diferentes edades y niveles educativos a través de actividades comunes, basadas en libros álbum con un propósito de formación literaria.

2) Apoyar el desarrollo integral de individuos libres a través de un encuentro lúdico y placentero con la lectura y la literatura como base del pensamiento crítico, propiciando la participación significativa de la infancia.

Marco teórico

Se debe diferenciar la competencia lectora de la competencia literaria. La primera habilita al ser humano como lector eficiente frente al reto de la sociedad de la información. La segunda permite desarrollar capacidades como la imaginación, la fantasía y, por ende, la resolución creativa de problemas que habilitan a los niños para desenvolverse en la sociedad de la información. Es decir, que la lectura literaria abona en el proceso de maduración cognitiva, abre el camino a la cultura, desarrolla el sentido estético y ayuda a encontrar respuestas a los problemas de la vida cotidiana.

Nuestra propuesta parte del supuesto de que, para contagiar la lectura y desarrollar la lectura literaria, el mediador debe contar con elementos teóricos literarios para poder intencionar la actividad hacia este tipo de lectura. Se parte del concepto de paratexto para analizar las ilustraciones y los demás elementos que determinan la lectura en los textos narrativos para niños como el formato, la tipografía, las guardas, entre otros. En su origen, las ilustraciones en los cuentos para niños surgieron para acompañar al texto escrito. Poco a poco y favorecidas por la cada día más fuerte presencia de la televisión en los hogares del mundo, las ilustraciones en los libros para niños han tomado protagonismo y, en ocasiones, han desplazado a las palabras como únicas ostentadoras de la ficción narrativa y se han colocado como elementos centrales de la narración.

Cada obra literaria exige una lectura particular y al lector le corresponde dotar de significado al texto. Para hacer una lectura integradora entre texto escrito e ilustración de los textos incluidos en el corpus se recurre a una lectura interpretativa. En el caso de la literatura para niños, la interpretación tiene un doble nivel de complejidad y de significación: el nivel del niño-receptor, quien decodifica el mensaje de acuerdo con su experiencia y el nivel del adulto, quien en su función de mediador compra o selecciona los libros. Para Gadamer, la interpretación es un proceso de transformación de algo extraño y muerto en un ser familiar. Leer es una modalidad de la interpretación que "domestica" lo que procede de otros puntos sincrónicos o diacrónicos, hasta el punto de convertir la alteridad del texto en algo propio. Toda interpretación siempre aparecerá empañada por un dejo de subjetividad. Por esa razón, la lectura interpretativa se realiza con base en el texto escrito y en la lectura de la ilustración, para poner de manifiesto las relaciones entre sus elementos. De esta manera, la interpretación se lleva a cabo sobre dos tipos de lecturas, reduciendo así el grado de subjetividad que la mera interpretación personal pudiera generar.

Metodología

La propuesta se basa en el concepto de lectura literaria desarrollado por Teresa Colomer como guía para proponer la gradualidad de las actividades a desarrollar. Las sesiones de trabajo se basan en talleres breves (40 a 50 minutos) que se estructuran en tres momentos:

- Primer momento: lectura compartida de un texto literario (narrativo, poético, dramático) como punto de partida de la actividad. Puede ser a través de la técnica de cuentacuentos (si las habilidades del mediador lo permiten) o a través de la lectura de textos con apoyo del libro y de sus ilustraciones (cuando sea el caso).

• Segundo momento: charla-recuperación a partir de preguntas generadoras, de imágenes evocadoras de experiencias, detonadoras de sueños e ilusiones para construir un marco de referencia común entre los oyentes.

• Tercer momento: traducción de la experiencia literaria a otro lenguaje, ya sea gráfico, plástico, dramático, dancístico, musical o la combinatoria de varios. La actividad debe estar conectada con algún punto del libro: argumento, tema (viaje iniciático, mitos del héroe, lo extraño en la literatura, génesis del monstruo…); con algún elemento literario (personajes, tiempo, espacio, ambiente, narrador); o recursos literarios (polifonía, metaficción, paratextos, intertexto…). Se cierra el taller compartiendo el trabajo realizado en la sesión y la recuperación en colectivo.

Estos momentos fomentan la reflexión, análisis e interpretación de textos con el propósito de potenciar el dominio del idioma español que permita a los estudiantes representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, inventar historias, motivar la imaginación y creatividad, además de poder intercambiar información compleja en diferentes situaciones y contextos a partir de tres ejes:

a) Interpretar: acciones encaminadas a encontrar el sentido de cualquier tipo de texto.

b) Argumentar: comprende aquellas acciones relacionadas con la justificación o sustentación de la información, la explicación del porqué de las proposiciones y la sustentación de las conclusiones.

c) Proponer: se refleja en acciones como el planteamiento de soluciones a conflictos de tipo social, la generación de hipótesis y la construcción de mundos posibles derivados de la interpretación de las lecturas y su posterior reescritura.

No es válida la postura de elegir textos e historias que enseñan explícitamente algo al niño. Tampoco textos moralizantes y con visiones reduccionistas de la realidad. Es muy importante acercar textos literarios de calidad, donde lo importante no es "lo que se cuenta" sino "cómo se cuenta" y, por ende, abonar en el desarrollo de la competencia literaria. Además, debemos dejar en claro que no se trata de clases de literatura, teoría literaria o historia de la literatura. Se trata de resaltar un aspecto de la lectura literaria a partir del acervo de lecturas y del dominio teórico del mediador. La mediación

entre el niño y el libro, en el sentido estricto y profesional de las letras, es la base de la metodología de la investigación-acción, la cual está orientada al cambio educativo, construido desde y para la práctica a través de su transformación, con la participación y colaboración de los propios sujetos implicados en su mejora durante el proceso.

La forma en que nos relacionamos con las personas se ha modificado, cada vez más queremos que lo que concierne a nuestras vidas sea resuelto a través del diálogo y, cuando la vía dialógica se rechaza, entonces la violencia, física o simbólica, se impone. En palabras de Habermas (1987), ya no queremos los argumentos por la fuerza, sino la fuerza de los argumentos. Esta propuesta considera el aprendizaje dialógico como estrategia didáctica, utilizando el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, y solidaridad.

Conclusiones

Lectura literaria en primaria

Se llevó a cabo en la escuela primaria de tiempo completo "María C. Reyes y Reyes" localizada en la colonia San Miguel de Mezquitán en Guadalajara, Jalisco, con el grupo de quinto. En total, son 22 niños con edades entre 9 y 10 años. Se trabajó en el horario ampliado, por lo que implementar actividades de formación complementaria no trajo consigo complicaciones en la dinámica de trabajo de la escuela.

Desde la primera sesión, dedicada a la lectura por placer y gratuita, los niños y niñas mostraron gran interés hacia los libros trabajados, de tal manera que se implementó un sistema de préstamo a domicilio de los libros que fuimos trabajando en cada sesión.

En general, mostraron un avance significativo en sus manifestaciones de escritura creativa, mayor definición en sus personajes y utilización de recursos literarios que no estuvieron presentes en la actividad de diagnóstico.

Lectura literaria en secundaria

Se llevó a cabo en CEPAC, una escuela pública para adolescentes con altas capacidades, ubicada en el municipio de Guadalajara. Los contextos sociales y culturales de los estudiantes varían y el elemento que los unifica es su condición de alumnos con altas capacidades, lo que implica que su coeficiente intelectual es igual o superior a 130, de ahí que los hábitos de lectura y acceso a acervos bibliográficos también varía. El proyecto se implementó con un grupo de 12 alumnos de primer grado de secundaria que voluntariamente asistieron a un taller extracurricular dos veces por semana.

Para desarrollar habilidades de lectura y escritura con los chicos, iniciamos con la lectura compartida de textos de literatura infantil, específicamente en formato libro-álbum. La recepción de estos materiales fue muy exitosa, los recursos narratológicos aparecían tanto en la imagen como en el texto y los alumnos fueron capaces de apropiarse de ellos con mayor fluidez y naturalidad. Los ejercicios de lectura compartida cerraban con un ejercicio de escritura que se fue complejizando a medida que avanzó el taller y que la sensibilización estética a través de la literatura les permitió considerar nuevas estructuras y posibilidades narrativas para incorporarlas a sus producciones escritas. A través de la inclusión del lenguaje poético con actividades intencionadas se incrementó el interés por nuevas lecturas que comenzaron a proponer ellos mismos.

Lectura literaria en educación media superior

Se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Tlamatinime, ubicada en la colonia Santa Cruz de las Huertas en el municipio de Tonalá, Jalisco. Esta preparatoria pertenece a la red de escuelas incorporadas a la Universidad de Guadalajara. Entre las características principales de la comunidad estudiantil es que el grueso de la población se encuentra en una situación vulnerable, ya sea familiar, económica o social. Este proyecto se implementó en alumnos de tercer y quinto semestres, quienes asistían de forma voluntaria fuera del horario de clases una vez por semana.

La aplicación del taller consistió en la impartición de temas de lectura y escritura con base en libros de literatura infantil. Los participantes del taller recibieron con buena actitud los libros para niños que se usaron a lo largo del taller y, conforme aprehendían los recursos narratológicos, fueron incorporándolos en sus narraciones.

Hacia el final del taller se apreció una importante evolución en la complejidad temática de sus historias, así como de la experimentación de los recursos narratológicos; sus narraciones incluían personajes redondos o complejos, en contraste al inicio del taller, que generalmente eran personajes planos o tipo. Asimismo, recurrieron a nuevas voces narrativas y a la manera en la que éstas narran. Además, conforme avanzó el taller, los ejercicios de escritura se fueron enriqueciendo de lenguaje poético, en comparación con los primeros ejercicios de escritura literaria.

El proyecto tuvo un impacto positivo en sus participantes, quienes, al conocer los recursos narratológicos, fueron aplicándolos gradualmente en sus ejercicios de escritura creativa. En el producto final del taller es notoria la incorporación del lenguaje poético en la escritura de narraciones sólidas que se construyeron a través de recursos intencionados.

En síntesis, la implementación del taller no solamente enriqueció los escritos de los alumnos en complejidad y extensión, asimismo apreciamos que la percepción del ejercicio de lectura evolucionó hacia un hábito recreativo que se alimenta con el ejercicio dialógico de la conversación y que nada tiene que ver con la obligación escolar.

Referencias

Arizpe, E. y Morag, S. (2004) *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.

Barthes, R. (2010) *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI.

Barthes, R., Greimás A. J., Eco, U., et al (1996) *Análisis estructural del relato.* México: Ediciones Coyoacán.

Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcelona: Gedisa.

Cerrillo, P. C. (2007) *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P. C. et al (2002) *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colasanti, M. (2004) *Fragatas para tierras lejanas*. Bogotá: Norma.

Colomer, T. (1998) *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: FCE.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Eco, U. (1985) *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Elizagaray, A. M. (1975) *En torno a la literatura infantil.* La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba.

Freire, P. (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

Gadamer, H. G. (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. G. (2005) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Genette, G. (1989) *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Genette, G. (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Altea.

Ibarrola, M. (1985) *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Editorial el Caballito.

Lankshear, C. y Knobel M. (2008), *Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Montes, G. (2002) *La frontera indómita.* México: FCE/SEP.

Vigotsky, L. (2001) *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*. México: Ediciones Coyoacán.

SECCIÓN

Pistas para la enseñanza

Esta sección brinda diversas experiencias que pueden dar luces a nuestras propias prácticas. Presenta trabajos con sujetos distintos: estudiantes de secundaria, jóvenes de bachillerato, estudiantes universitarios y docentes en formación. Además de hablarnos de literacidad y de cómo abordarla en los espacios escolares, nos ofrecen otras pistas, como el enfoque de género, la construcción identitaria y el trabajo colaborativo, por un lado; así como estrategias pedagógicas específicas, por el otro.

19. Literacidad crítica con enfoque de género: docentes en formación de las áreas de lengua y literatura

Karla Michelle Canett Castro
Lilia Martínez Lobatos
Laura Emilia Fierro López

Palabras clave

Literacidad crítica, enfoque de género, docentes en formación, literacidad académica

Resumen

La Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una de las instituciones encargadas de formar a los próximos docentes de nivel básico (secundaria) y medio superior en el estado. En ella se ofrecen tres carreras: Licenciatura en Docencia de la Matemática (LDM), Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura (LDLL) y Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (LAP). A través de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas se midieron los conocimientos que poseían 107 de los 132 estudiantes de la LDLL en temas de literacidad crítica y enfoque de género. De igual forma, se analizó el plan de estudios vigente de la licenciatura para identificar cómo se abordaban dichos temas durante la formación de los alumnos. Los resultados mostraron que los alumnos tienen pocos conocimientos en temas de literacidad crítica y enfoque de género, incluso tienen poco interés en dichos temas. El plan de estudios, por su parte, tampoco presenta una perspectiva de género ni promueve la literacidad crítica. Por lo tanto, ¿cómo se espera que los futuros docentes egresados de esta institución trabajen y promuevan una literacidad crítica y un enfoque de género si no han sido formados en ello?

Introducción

Planteamiento del problema

México tiene bajos índices de lectura y comprensión lectora, pero altos números en violencia y desigualdad de género. Se ha mantenido en un lugar muy por debajo del promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés), tanto en educación como en paridad de género.

Los resultados de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) del 2015 colocan a México en el lugar 58 de 71 países en el área de ciencias, 56 en comprensión lectora y 57 en competencias matemáticas (OECD, 2016). Dentro de las pruebas que se realizan a nivel nacional está la del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), donde se midieron los conocimientos en Lenguaje y comunicación y Matemáticas de alumnos que estaban por egresar del bachillerato, ubicó al 33.9 % de los estudiantes en el nivel 1 de 4 en Lenguaje y comunicación (INEE, 2017). Lo anterior señala que ese porcentaje de estudiantes no es capaz de identificar posturas ni de hacer paráfrasis de textos sencillos. Un alumno que egresa de preparatoria debería estar mínimo en el nivel III de IV. Esto nos muestra un área de oportunidad que debe ser cubierto a la brevedad.

Por otro lado, según la OECD (2018), en México menos del 5 % de los puestos de alta dirección del sector privado lo ocupan mujeres, esto nos ubica por debajo de la media de la OCDE e incluso por debajo de otros países latinoamericanos. Cuando se habla de autoempleo, las mujeres ganan 47% menos que los hombres (OECD, 2018), mientras que la ONU Mujer México (2015) afirma que la brecha salarial es del 30 %, sin mencionar que las mujeres dedican hasta tres veces más de tiempo a las labores del hogar que sus parejas varones. Y cabe resaltar los altos índices de embarazo adolescente, primer lugar de la OCDE. Además datos arrojados

por el INEGI (Casique, 2017), el 66.1 % de las mujeres en México han sufrido alguna vez en su vida algún tipo de agresión sexual, física, laboral o emocional.

En este marco de inequidad es importante que los docentes estén capacitados para instruir a los estudiantes en estos temas, los cuales se incluyen de manera explícita como ejes transversales de la educación media superior (habilidades lectoras y equidad de género). Sin embargo, en el ejercicio docente se invierte un tiempo mínimo a la traducción didáctica de los ejes transversales, a pesar de su importancia, así como al pensamiento crítico en los estudiantes de niveles medio superior y superior. Incluso, no hay ningún método de evaluación del sector educativo o de seguimiento de los ejes transversales, a diferencia de los contenidos o habilidades que se presentan en los programas de las distintas asignaturas tanto de media superior como superior.

Lo anterior deja en evidencia que no hay una instrucción en la formación inicial de los docentes que los prepare para planear clases que aborden la literacidad crítica ni el enfoque de género. Si bien esto no es un problema exclusivo del personal docente, pues existen otros factores que intervienen para el éxito de los objetivos educativos, la carencia en la formación inicial para atender esta área de oportunidad es evidente en el mismo plan de estudios de la LDLL de la FPIE.

Con lo expuesto se colige lo siguiente: en México no se poseen conocimientos en literacidad crítica ni en perspectiva de género. En el primer aspecto está claro: si la literacidad crítica consiste en gran medida en cuestionar el canon e identificar ideologías (Cassany, 2005), un alumno que se encuentra en el nivel I o II según el PLANEA no es capaz ni de reconocer las posturas de los autores ni de leer entre líneas, es decir, inferir a partir de un texto (INEE, 2017). El segundo aspecto requiere de una mayor reflexión. Si partimos de la premisa de que la escuela es la transmisora de la cultura legítima (Bourdieu & Passeron, 2001), es necesario enseñar a discutir esa misma cultura legítima, y eso incluye las concepciones de género. Es decir, que la literacidad crítica no sea solo un análisis de las ideas políticas o económicas, sino también del papel de la mujer y de los sesgos de género que perpetúan estereotipos y el sistema patriarcal.

Pregunta de investigación

¿Cómo incorporar una literacidad crítica con enfoque de género dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California?

Objetivos

General: Diseñar un Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) donde se incorporen estrategias para fomentar una literacidad crítica con enfoque de género en los estudiantes de la LDLL de la FPIE.

Específicos

- Elaborar un diagnóstico de los conocimientos que poseen los estudiantes de la LDLL de la FPIE sobre literacidad crítica y enfoque de género.
- Determinar si el plan de estudios vigente de la LDLL de la FPIE incorpora una literacidad crítica y el enfoque de género.

Metodología

El proyecto es de enfoque mixto. En el aspecto cuantitativo, se realizó un diagnóstico a través de un cuestionario para los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura (LDLL) de la FPIE. Lo anterior con el propósito de identificar los conocimientos que poseen los estudiantes sobre literacidad crítica y enfoque de género, así como la pertinencia y el interés de los estudiantes en estos temas.

Cualitativamente se procedió a realizar análisis de contenido del plan de estudios de la LDLL de la FPIE; también de bibliografía especializada, para poder contrastar la información obtenida en las encuestas y generar el Programa de Unidad de Aprendizaje (PUA) estipulado en el objetivo general.

Como parte del trabajo cuantitativo se realizó el diagnóstico de los estudiantes por medio de una encuesta, a través de un cuestionario con preguntas tanto abiertas como cerradas. El cuestionario presenta tres preguntas de selección múltiple, siete en escala de Likert con las opciones: nada, poco, regular, bastante y siempre, y seis abiertas, por lo que se divide en tres partes: la primera busca identificar los conocimientos que poseen en cuanto a la conceptualización de literacidad crítica, las diferencias entre sexo y género y los estereotipos de género; la segunda, a los hábitos o estrategias que emplean según lo que indica Cassany (2005) como técnicas de literacidad crítica; la tercera, a su experiencia dentro de la FPIE con estos temas y su interés por ampliar sus conocimientos.

El análisis de los resultados de dicho cuestionario se elaboró con apoyo del software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), así como de Atlas.Ti para las preguntas abiertas.

En lo cualitativo, se realizó un análisis del plan de estudios actual (2014-2) de la LDLL de la FPIE. Lo anterior permite cubrir las áreas de oportunidad y los vacíos que existan en el plan de estudios de la LDLL y así diseñar un PUA que abarque las necesidades que se identifiquen tanto del análisis cualitativo como del diagnóstico inicial.

Para el análisis de documentos curriculares, se trabajó con el software Geco desarrollado por el Grupo de Ingeniería Lingüística de la UNAM, con este se buscaron concordancias en los documentos de acuerdo a las palabras claves que conforman los conceptos de literacidad crítica y enfoque de

género. De igual forma, se trabajó con un sistema de categorías a partir de los aspectos claves de la literacidad crítica y el enfoque de género que se enfocó más en el análisis del perfil de egreso y de las descripciones genéricas de los programas universitarios de asignatura.

Resultados de la encuesta a estudiantes

De los 107 cuestionarios aplicados, se obtuvieron varios resultados y en este trabajo se muestran solo los resultados más sobresalientes.

En las respuestas obtenidas de la primera pregunta *¿Qué palabras asocia al concepto de literacidad crítica?* las cinco palabras con más incidencia fueron: interpretación, lectura, comprensión, ideología y contexto. En el caso de las mujeres, las palabras que más asociaron al concepto de literacidad crítica son: interpretación, lectura, comprensión, contexto e ideología; los hombres marcaron: lectura, interpretación, contexto, ideología y comprensión. Estudiantes de ambos sexos coinciden en las respuestas.

En la pregunta número dos, se les pidió a los participantes que dieran *su concepto de literacidad crítica*. Nueve estudiantes mencionaron situaciones relacionadas con el contexto, ocho con la interpretación, dos con los conocimientos previos, uno sobre la inferencia y uno más la intención del autor como puntos importantes para definir la literacidad crítica. Esto quiere decir que solo 22 participantes incorporaron algunas de las palabras claves del concepto de literacidad crítica en su definición. Sin embargo, la palabra ideología que apareció marcada en la pregunta uno como una de las que más relacionaban con la literacidad crítica no se mencionó en ninguna respuesta de los alumnos.

Los resultados de la pregunta tres *Marca con una G los aspectos que correspondan a género, S los que correspondan al sexo y D los que desconozca*, los rasgos que fueron más fácilmente clasificados como parte del sexo fueron los

órganos genitales, la vulva con 74 incidencias y el pene con 86; de igual forma, lo que fue clasificado mayormente como género fueron la femineidad con 85 y la masculinidad con 80. Los rasgos que corresponden al género fueron los más difíciles de categorizar, pues muestran una mayor cantidad de incidencias en desconozco, como es el caso de lo cultural, o histórico y lo social, con 29, 30 y 28 respuestas de desconozco respectivamente.

En la pregunta cuatro, solicitando una respuesta abierta se les preguntó *qué entendían por género y sexo*. En lo que se respecta al género, identidad fue la respuesta con mayor frecuencia (24), seguida de las cuestiones sociales o lo social con 15 menciones. Algunas otras palabras relacionadas presentes en las respuestas son: elección y sentimiento con cuatro menciones cada una, expresión y aspectos culturales con dos cada una, y relación emocional y lo histórico con una mención cada una. En las respuestas sobre sexo se presentó lo siguiente: 25 estudiantes mencionaron que el sexo se relacionaba con aspectos biológicos, 23 mencionan los órganos sexuales/aparatos reproductores como lo principal para diferenciar al sexo del género, 11 que es una categoría que se asigna al nacer de acuerdo a tus órganos sexuales/aparatos reproductores y 5 lo relacionaron directamente con el acto sexual/copulación. Aunque esta última no era parte del concepto de sexo que se buscaba en el trabajo de investigación, resulta importa mencionar que se retomó por parte de algunos alumnos.

Para profundizar su conocimiento sobre género, se les preguntó sobre *estereotipos de género que identificaran en los medios de comunicación y dentro del ámbito escolar.* A la primera parte contestaron 84 estudiantes, mientras que a la segunda 66. Algunos incluso afirmaron no identificar ningún estereotipo en el ámbito educativo. Los estereotipos más mencionados son aquellos relacionados con actitudes y valores, tales como: hombres rudos, mujeres tranquilas y frágiles, los hombres no deben llorar, las mujeres creativas y sentimentales. Después se encuentran los relacionados a los roles tradicionales de familia: hombre proveedor y mujer ama de casa que cuida a los hijos. Un número alto de estudiantes, 18, respondieron orientaciones sexuales como si se trataran de estereotipos de género: gay, lesbianas, bisexuales, heterosexuales. Luego se mencionaron los aspectos físicos: hombres fuertes, mujeres débiles y hermosas. Algunos señalaron los estereotipos de género presentes en los oficios y empleos: las mujeres son maestras de preescolar, los hombres de universidad, etc. Los juegos como otro aspecto notable: los niños a los carritos, las niñas a las muñecas. La división de los colores: azul para los niños, rosa para las niñas. Otros también señalaron identidades de género como estereotipos: transexuales, travestis. Y, en menor medida, se mencionaron cuestiones como la vestimenta y el uniforme, el material didáctico y los ejemplos que se presentan en estos, los pasatiempos que poseen, y el evento de la *Noche de locas*, el cual parte de ciertos estereotipos femeninos.

En cuanto al reporte estudiantil sobre las estrategias de literacidad crítica que dicen emplear, la mayoría de las respuestas se posicionaron entre regular y bastante. Lo que indica que los estudiantes de la LDLL consideran que poseen buenas habilidades y estrategias de literacidad crítica, incluso, un número alto de alumnos asegura siempre utilizar las estrategias de literacidad crítica, como es el caso de diferenciar entre hechos y opiniones, donde 34 estudiantes, 25 mujeres y 9 hombres, señalaron siempre ser capaces de distinguir entre estos dos. Por otro lado, las estrategias que indican los estudiantes emplear en menor medida son aquellas en las que es necesario realizar lecturas adicionales, como investigar sobre la vida de los autores o sobre el contexto sociohistórico / económico / cultural del escrito. Solo 15 indicaron siempre hacerlo en el caso de la primera estrategia y 12 en la segunda.

Resultados del análisis del plan de estudios

A continuación se expone el análisis del plan de estudios vigente de la LDLL que oferta desde 2014-2 la FPIE.

En cuanto a las concordancias obtenidas con corpus, dentro del documento no se mencionan en ningún momento ni literacidad crítica, ni enfoque de género ni perspectiva de género. Sí se mencionan palabras como equidad, pero no acompañadas de género; también se encuentra la palabra crítica, pero seguida de actitud, no de pensamiento o literacidad. Aparece una vez la palabra feminismo, en la descripción genérica de la asignatura Teoría literaria. En el perfil de egreso de la LDLL tampoco se menciona nada sobre equidad, igualdad, respeto, diversidad, género o inclusión.

De acuerdo con las descripciones genéricas de las unidades de aprendizajes que se ofertan en la licenciatura y que se encuentran en el plan de estudios, hay dos asignaturas que presentan contenidos relacionados con la literacidad crítica con enfoque de género: Educación, diversidad e inclusión, y Derechos humanos y educación. Y el concepto de literacidad no se encuentra en ninguna unidad de aprendizaje.

Por lo tanto, del plan de estudios de la LDLL se resume en lo siguiente: a) no presenta formación en temas de literacidad, b) no se espera que el alumno egrese con una perspectiva de género, aunque sí se trabajan en menor medida temas de equidad y c) lo crítico se ejercita a partir del concepto de actitud crítica y siempre de forma curricular transversal y no como eje teórico.

Conclusiones

Respecto a la parte cualitativa, se concluyen los siguientes aspectos. Los futuros maestros deben estar conscientes de lo que deben enseñar y cómo enseñarlo, ya sea de forma transversal o no. Con este trabajo de investigación se demuestra que hay un hueco en el plan de estudios 2014-2 de la LDLL, debido a que ha dejado en segundo plano los ejes transversales, los cuales son vitales para fomentar actitudes y valores indispensables para la formación plena de los alumnos.

Por otro lado, resulta importante mencionar los resultados del diagnóstico: los alumnos poseen pocas habilidades críticas. La mayoría de ellos no fue capaz de analizar situaciones de discriminación de género o incluso consideraban que no las había. El género continúa siendo ambiguo, a diferencia del sexo, el cual resulta fácil de asociar con los órganos sexuales, sobre todo el pene, el cual estuvo sobre la vulva como aspecto que más se asocia al sexo.

Es necesario atender estos resultados, sobre todo, si se considera que los egresados de esta facultad son a quienes les corresponde formar a los futuros ciudadanos del estado. Ignorar estos dos aspectos, la literacidad crítica y el enfoque de género, es ignorar una necesidad urgente

Referencias

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2001). *La reproducción*. Madrid: Popular.

Casique, I. (2017). Fuentes y datos sobre la violencia contra las mujeres en México. Aprendizajes, dificultades y retos acumulados. *Revista Internacional de estadística y geografía, 8*(1), 6-16. Obtenido de http://wwwinegi.org.mx/rde/rde_20/doctos/rde_20_art1.pdf

Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia

INEE. (2017). *Planea Resultados Nacionales 2017 Educación Media Superior*. Obtenido de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf

Moreno, M. (2000). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.

OECD. (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) Resultados 2015.* Obtenido de https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf

OECD. (2018). *Construir un México inclusivo. Polítivas y buena gobernanza para la igualdad de género.* Ciudad de México: Instituto Nacional de las Mujeres. Obtenido de http://www.oecd.org/publications/construir-un-mexico-inclusivo-9789264300996-es.htm

ONU Mujer México. (2015). *La igualdad de género*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. Obtenido de http://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicacines/2015/01/la-igualdad-de-genero

20. Proyecto de investigación: nuevas literacidades entre los jóvenes populares del bachillerato

Jesús Ferral Sánchez

Palabras clave

Literacidad, juventud, habitus, capital cultural, generación.

Resumen

La intención del artículo es exponer algunos resultados de esta investigación aún en proceso. Se parte de la idea de que actualmente los jóvenes leen y escriben con mucha frecuencia, sus prácticas de literacidad se relacionan con los nuevos medios digitales a los cuales tienen acceso; en consecuencia, esto implica nuevas formas de leer y de escribir, muchas veces no aceptadas como legítimas por los grupos sociales considerados como dominantes. Este trabajo tiene la finalidad de contribuir al conocimiento de las nuevas formas de literacidad, especialmente entre los jóvenes de origen popular. El referente teórico son conceptos de la teoría social de Pierre Bourdieu que permiten poder explicarlas e interpretarlas. Se emplea también la mirada de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y los estudios socioculturales de la juventud. El enfoque de la investigación es cualitativo, con el empleo del método etnográfico y las técnicas de entrevista, observación y grupo focal.

La tesis que se sostiene es que las prácticas sociales de literacidad de los jóvenes están orientadas por su *habitus* y capital cultural, y son aceptados por los grupos juveniles quienes viven el mismo momento generacional.

Planteamiento del problema

La presente investigación tiene como objeto de estudio las actividades de lectura y escritura realizadas por jóvenes estudiantes de un bachillerato. Un primer argumento problematizador es que se tiende a conceptualizar al lector con base en la adquisición del mayor número de libros, el tiempo en que se dedica a leerlos y el tipo de materiales que lee. Se cree que si lee muchos libros es un buen lector. Bajo esta idea los jóvenes son catalogados como quienes menos leen e incluso se da por hecho que no les gusta leer. Además, la lectura tiende a ser vista como algo distanciado de la escritura.

Un referente que respalda la idea de la separación entre la lectura y escritura son las encuestas, y entre ellas se encuentran: las Encuestas Nacionales sobre los Hábitos Lectores de la Población, realizadas en 2006 y 2012; la Encuesta Nacional de Lectura, realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2006; incluso el mismo año se realizó la Encuesta Nacional sobre Prácticas Lectoras por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI); además, en 2012, la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura (FunLectura) aplicó la Encuesta Nacional de Lectura intitulada sintomáticamente "De la penumbra a la oscuridad".

También el INEGI, en 2015 y 2016 aplica un Módulo de Lectura (MOLEC) como parte de las encuestas que realiza; por su parte, en 2015 CONACULTA aplicó la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, y finalmente en 2015, el Banco Nacional de México (Banamex) junto con la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY/México, por sus siglas en inglés), realizaron la "Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura" entre jóvenes mexicanos de 12 a 29 años.

La mayoría de las encuestas arriba citadas solo se centran en la actividad de la lectura, sin poner énfasis a la escritura. Ofrecen datos de hábitos lectores, número de libros leídos, así como el tipo de consumo y los sectores poblacionales quienes más practican la lectura. Se considera a los jóvenes como el grupo poblacional más alejado de esta actividad. Se observa una distancia en el análisis de la escritura, viéndolas como dos actividades separadas o considerándola innecesaria.

En este artículo se sostiene la idea de que en la actualidad la juventud se acerca a la lectura y escritura de una forma más constante, mediante el uso de los nuevos soportes digitales, donde pueden leer y escribir con la intención de compartir o publicar con sus iguales. En este trabajo se plantea el no ver a dichas prácticas como algo separado, sino como dos actividades que se complementan. Ante tal situación surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo llamar a eso que hacen los jóvenes cuando leen y escriben? ¿Cuál es la perspectiva que más nos acerca al estudio de las nuevas formas de leer y escribir de los jóvenes del bachillerato?

En 1984 Brian Street planteó un campo emergente conocido como los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Además, rechazó la noción de la alfabetización como la adquisición de destrezas y habilidades sin atender al contexto; esto al observar la alfabetización a través de un amplio rango de contextos a través del mundo. Para Street el significado de la alfabetización depende de las instituciones sociales y culturales en donde se desenvuelve. Es un proceso a través del cual la lectura y escritura son aprendidas por individuos particulares que construyen significados.

La perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad se ha desarrollado desde la década de 1980, fundamentalmente con Barton y Hamilton. En América Latina con Kalman (2001), Zavala (2009) y Hernández (2013); en España, Cassany (2006) ha introducido está corriente como la perspectiva sociocultural de la lectura y escritura. A inicios del siglo XXI se deja de ver a la lectura y escritura como tareas lingüísticas para ser consideradas como prácticas socioculturales. El enfoque sociocultural toma en cuenta el contexto, la cultura y el diálogo entre autor-lector, escritor-lector.

Barton y Hamilton (2004, p. 114) plantean que "la literacidad es vista como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos". En ese sentido, el interés de este trabajo son las prácticas de literacidad que emergen de la cotidianidad de los jóvenes que forman parte del universo empírico, los cuales van de lo tradicional a lo digital.

Se busca subrayar que lectura y escritura se complementan, destacando que leer y escribir son prácticas sociales que los jóvenes llevan a cabo de manera cotidiana y que llamaremos literacidad. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que hoy en día no le es ajena al joven de bachillerato, quien incluso la ha pasado al uso digital, pero sin dejar de realizarla en el formato tradicional. Siendo esta la relevancia de la investigación, al adentrarse en el terreno de la literacidad de los jóvenes a quienes pretendemos estudiar.

Referente metodológico

Las siguientes preguntas orientarán el trabajo metodológico:

- ¿Por qué ciertas prácticas de literacidad se han vuelto trascendentales para los jóvenes del bachillerato?
- ¿Cómo surge un nuevo horizonte cultural que permite la reformulación de la literacidad en los jóvenes?
- ¿Cuál es el papel del *habitus* y el capital cultural de los jóvenes del bachillerato en estos procesos?

Los objetivos de la investigación son:

Objetivo general

Contribuir al conocimiento de las nuevas formas de literacidad en el mundo contemporáneo, especialmente entre los jóvenes de origen popular.

Objetivos específicos

Identificar las situaciones sociales en que las prácticas de literacidad aparecen en la institución escolar.

Analizar las condiciones en que el *habitus* y capital cultural ayudan a generar prácticas de literacidad juvenil.

Sujetos de estudio

Son en su mayoría jóvenes de clases populares, quienes estudian en un Bachillerato General Estatal. Se ubica al norte de la ciudad de Puebla en la colonia Jesús González Ortega, una zona de clase popular. Para caracterizar a los sujetos de estudio es importante considerar la etapa en la cual se encuentran. Desde la perspectiva de Saraví (2009, p.40):

> La juventud es un referente de transición, se pueden nombrar como "juventudes" y se consideran el resultado de una construcción social del "nosotros" en donde se busca una identidad propia. Además, porque está cargada de una heterogeneidad de expectativas, edades, modalidades y patrones de transición distintos.

La forma en que enfrente la juventud dependerá de los recursos que ellos tengan, de las oportunidades y desigualdad a las que se enfrenten. Los sujetos de estudio se encuentran en la etapa de la juventud, pertenecen a un nivel socioeconómico bajo. De acuerdo con Saraví (2015, p. 45), esta clasificación "toma como referencia el nivel de estudios y el tipo de ocupación de los padres, para hacer una aproximación al nivel socioeconómico al cual pertenecen los jóvenes".

De los diez participantes se observa lo siguiente: *la primera* vive con sus padres, ambos trabajan como obreros, sus estudios son de bachillerato y secundaria. *La segunda* vive con su pareja, sus padres estudiaron la secundaria, su madre es ama de casa. *La tercera* vive con ambos padres, son comerciantes, él tiene secundaria y ella primaria. *La cuarta* vive con su pareja, su madre estudió la primaria, su ocupación es empleada doméstica. *El quinto* vive con ambos padres, ella es ama de casa y él obrero, tienen estudios de bachillerato. *La sexta* vive con su mamá, su padre estudió la secundaria y es chofer, su madre estudió la primaria y es ama de casa. *La séptima* vive con ambos padres, los dos estudiaron el bachillerato, su mamá es ama de casa y su papá taxista. *La octava* vive con ambos padres, los dos estudiaron el bachillerato, su padre es chofer y su mamá ama de casa. *El noveno* vive con ambos padres, su madre estudió el bachillerato y es ama de casa, su padre estudió licenciatura y es obrero. *El décimo* vive con sus padres, tienen estudios de secundaria y son comerciantes.

Se aprecia la desigualdad social a la que se enfrentan por el tipo de oportunidades a las que tienen acceso; son considerados jóvenes de sectores populares por vivir una cierta precariedad.

Enfoque y método

Para realizar la investigación se emplea el enfoque cualitativo. Una de las primeras razones para situarnos en él es que da un valor a la importancia de la construcción del mundo social. La otra es que la investigación cualitativa tiene las siguientes características: es multimetodológica, es interpretativa y tiene una perspectiva analítica. En este sentido, para Vasilachis (2009, p. 24) "el investigador se da a la tarea de indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretando los fenómenos en los términos en que las personas le otorgan".

El mirar a las prácticas de literacidad desde un enfoque cualitativo me permite acercarme a los sujetos con el fin de conocer más sobre el porqué algunas se han vuelto transcendentales, poder describirlas y, mediante la recolección de datos y un proceso de análisis, interpretarlas para aportar al campo de la investigación educativa.

Esta investigación busca pisar en el terreno de las nuevas literacidades en jóvenes de sectores populares, vistas como prácticas sociales. El método primordial para mi investigación es el etnográfico, con el cual se busca dar una descripción de las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes de bachillerato. Para Sautu (2005, p.41), "el método etnográfico al recrear prácticas sociales, creencias, conocimientos y pautas de comportamiento, tiene una preocupación por el contexto cultural, lo distingue de otros métodos que también utilizan las técnicas del trabajo de campo".

Técnicas para emplear

En la ruta metodológica para el trabajo de campo se considera a 10 jóvenes de 18 y 19 años. La primera etapa en su fase exploratoria busca realizar entrevistas a profundidad con los sujetos de estudio, se realizan de forma individual en el salón de usos múltiples de la institución, y se dispuso del tiempo necesario para su ejecución. La muestra fueron los 10 interlocutores, seleccionados con la técnica de conveniencia, casos sensibles e incluso la de bola de nieve. Se busca profundizar sobre las prácticas cotidianas; por ello es indispensable hacer audio grabaciones para ser transcritas para lograr así su análisis y explicación.

En la segunda etapa, en su fase explicativa, se empleará una observación de forma virtual, los espacios serán aquellas prácticas de literacidad realizadas en entornos digitales. Se busca conocer los modos de realización, los sitios en donde se llevan a cabo, sus finalidades y con quiénes se comparten. Algunas de las posibilidades de hacerlo en los espacios virtuales son: la accesibilidad a las plataformas y la temporalidad con la que se puede hacer el ejercicio. Esto permite estar más en contacto con las formas de interacción y el tipo de práctica que se construyen.

En la tercera etapa, en su fase interpretativa, y para aprehender lo colectivo-social de manera empírica se emplea el grupo focal. Se invita a participar con dos semanas de anticipación al referente empírico (10 jóvenes), una semana antes se confirma el día, hora y el lugar de la actividad (salón de usos múltiples de la institución). El día de su realización se confirma la llegada de los asistentes, se da la bienvenida, se genera el *rapport* y se explica el porqué de la actividad. En un tiempo de 50 minutos se expresarán cada una de las preguntas, se dará los turnos a cada participante para así generar la discusión; la sesión es audio grabada para su análisis.

En cada una de sus etapas se busca construir los datos emitidos por parte del referente empírico. Estos serán tratados y analizados mediante el referente teórico, así como las categorías de la investigación: *habitus*, capital cultural, lo generacional; con este tipo de análisis se pretende ofrecer hallazgos sobre la literacidad en los jóvenes del bachillerato.

Referentes teóricos

Se representa una articulación de dos aproximaciones teóricas en el análisis de los fenómenos sociales, como es el caso de las prácticas de literacidad. Estas aproximaciones son las nociones implícitas en la postura sociológica de Pierre Bourdieu, en especial sus conceptos de *habitus*, y capital cultural, que ayudan a explicar las prácticas de literacidad; asimismo, se utilizará la visión de la generación de Carles Feixa. A continuación, se explicitarán los conceptos más importantes de estas perspectivas teóricas que serán centrales en esta investigación.

Habitus

> Para Bourdieu, (2011, p. 43):
> El habitus consiste en las estructuras sociales de nuestra subjetividad, que en un principio se configuran por medio de nuestras primeras experiencias (habitus primario), después por nuestra vida de adulto (habitus secundario), es la forma en que las estructuras sociales se graban en nuestra mente y nuestro cuerpo. Además de unificadores los habitus individuales son singulares; pues hay clases de habitus (habitus próximos en cuanto a las condiciones de vida y la trayectoria del grupo social de pertenecía y, por lo tanto, habitus de clase, cada habitus individual combina de manera específica una diversidad de experiencias sociales.

En ese sentido, el *habitus* está constituido por principios generadores, es decir, un poco a la manera de sistema operativo informático.

> Para Bourdieu (2011, p. 16):
> El habitus es un conjunto de disposiciones que inclinan los agentes a actuar y reaccionar de ciertas maneras. Las disposiciones generan prácticas, percepciones y actitudes que son regulares sin estar conscientemente coordinadas o gobernadas por ninguna regla. Las disposiciones que constituyen el habitus son inculcadas, estructuradas, durables, generativas y transferibles, muchas de ellas adquiridas en la primera infancia, como un conjunto de disposiciones instaladas de forma duradera.

El *habitus* tiende a generar prácticas y percepciones, obras y apreciaciones, que coinciden con las condiciones de existencia de las cuales el *habitus* es en sí mismo el producto.

Capital cultural

> Para Bourdieu (1980, p. 85):
> El capital cultural es el conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo.
> El capital cultural se observa en los bienes materiales de tipo cultural con que los estudiantes cuentan, y a los que puede recurrir para su uso en el espacio escolar. Dentro del capital cultural se pueden distinguir, a su vez, tres dimensiones: objetivado, institucionalizado e incorporado.

Lo generacional

Otro referente son las ideas de Feixa (2000, p.80), quien llama a la juventud actual como:

> Generación @ o generación R (RED). Sostiene que el impacto cultural de las nuevas tecnologías en los jóvenes es esencial debido a que las conocen desde su primera infancia y por lo tanto forman parte de su visión del mundo. En este afán de nombrar a la generación de jóvenes que tiene una gran actividad digital.

Este autor hace una aportación actualizada en relación con la noción de Generación @ y Generación #, la cual no abordaremos con detalle en este texto, pero es importante destacar que una de las principales características de dicha generación es que, según Carles Feixa 2000, p.85:

> Está transitando al uso de los dispositivos móviles (celulares y tabletas) y tiene una conexión permanente a la red; esa combinación ha favorecido que los jóvenes estén conectados de manera casi permanente y han encontrado en las redes sociales digitales escenarios propicios para estar visibles y disponibles casi todo el tiempo.

También Carles Feixa (2014, p. 36) ha definido:

> La generación @ como la generación internet o de la red, podemos definir la generación # como la generación de redes sociales o la web social. (…) la generación # también puede ser llamada como hashtag en donde se insertan aquellos que manejan la generación 2.0, Google, Facebook, twitter, WhatsApp.

Discusión de resultados

Para tener un mejor análisis de los resultados que hasta el momento son parciales se comentarán con base en la construcción de los datos. De las entrevistas a profundidad se identifica que los jóvenes orientan sus prácticas con base en sus mediadores (youtubers, familiares, amigos) con quienes comparten sus intereses. Se relacionan con el tema de su identidad, son un espacio para su expresión, sobresale lo subjetivo y la búsqueda del reconocimiento del otro al compartir aquello que realizan.

La observación se realizó en un espacio virtual, se logró mirar cómo los sujetos construyen una historia del género juvenil "Fan fiction". Se construyó colectivamente con el uso de dispositivos móviles (celular), para lo cual se creó un grupo de WhatsApp. Todos los integrantes aportan en su elaboración, uno de ellos inicia el capítulo y los demás lo van completando. Después se publica a un grupo de Facebook, para que otros puedan leerlo y comentarlo. Se observa una práctica de literacidad colectiva en su construcción, existen dos personajes principales (Freed y Freddy). Son historias largas, no tienen una temporalidad, es nula la preocupación por la ortografía y la gramática; en las historias y comentarios hay una proliferación de elementos iconográficos (emoticones).

Con relación al grupo focal, se identifica a las prácticas de literacidad como una forma de vinculación con los otros, ya sean familiares y amigos, con la intención de tener un tema de conversación. Los jóvenes son sujetos con mayores posibilidades comunicativas, usan los dos tipos de soportes para sus actividades de literacidad, lo digital y lo tradicional, con las dos formas enriquecen sus prácticas. Además, ellos están conscientes de los riesgos sobre el uso de redes sociales, así como de la frecuencia de recurrir a sus dispositivos.

A manera de conclusión en esta investigación se puede comentar que las prácticas de literacidad de los sujetos de estudio están mediadas por un asunto generacional. Buscan estar conectados, sienten la necesidad de compartir en sus

redes, pero también a una realidad cara a cara; les gusta compartir con sus iguales, pero también comentarlo en su interacción. Como lo refiere Feixa (2000, p.85) ellos "forman parte de la generación @ y #".

Como ya se dijo, sus prácticas se buscan explicar con dos conceptos de Pierre Bourdieu: primero el de *habitus*, al formar parte de sus disposiciones adquiridas al pertenecer a un grupo social y con él se generan ciertas prácticas, son definidas por su *habitus* adquirido por el contacto con sus iguales y los miembros de su familia, este círculo social le ofrece un capital cultural, en este caso el del consumo de tipo digital.

El segundo, el de capital cultural, en donde los bienes de tipo cultural a los cuales tienen acceso motivan un cierto tipo de prácticas. Los bienes culturales ofrecidos por su grupo social hacen notar cómo sus prácticas tienen que ver con el consumo de lo digital, pero de igual forma de los medios tradicionales, sus prácticas son vistas como forma de relación con su repertorio cultural.

Referencias

Banamex. (2015). *Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura*. México: IBBY A leer.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como practica social. En V. Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas prespectivas teóricas y etnográficas* (pp. 102-120). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Buenos Aires: Taurus.

Bourdieu, P. (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores

Cassany, D. (2006). *Tras las lineas. Sobre la lectura contemporanea* . Barcelona: Anagrama.

CONACULTA (2015). *Encuesta nacional de lectura 2015-2018*. México: Conaculta.

Feixa, C. (2000). Generación @. La juventud en la era digital. *Revista nómadas* (13), octubre, 2000, 75-91. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Feixa, C. (2014). Generación @ versus Generación #. La juventud en la era hiperdigital. En A. Huertas y M. Figueras, *Audiencias juveniles y cultura digital* (pp. 35-55). Barcelona: UAB-InCom.

Fundación M. (2012). *Encuesta Nacional de Lectura. De la penumbra a la oscuridad. primer informe.* México: Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, A.C.

Hernández, G. (2013). Cultura escrita en espacios no escolares. En A. Carrasco, y G. López (Ed.), *Lenguaje y Educación* (pp. 241-280). México: Fundación SM.

Kalman, J. (2001). *Transformaciones de la práctica de lectura y escritura frente a las nuevas tecnologías de la comunicación e información. En E. Matute y R. Romo, Los retos en la educacion del siglo XXI* (pp. 20-50). México: Universidad de Guadalajara.

Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina.* México: Siglo XXI CREEFAL.

Saraví, G. (2009). *Transiciones juveniles: juventud, desigualdad y educación en México*. México: CIESAS.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socializacion, clase y cultura en la contrucción de la desigualdad* . México: FLACSO Y CIESAS.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de Investigacion Cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.

21. Construcción identitaria del estudiante universitario: lectura y escritura para el aprendizaje autónomo. Experiencia docente

Sandra Guerrero Martínez

Palabras clave

Identidad, lectura crítica, producción de textos, aprendizaje autodirigido.

Resumen

La construcción identitaria de un estudiante universitario pasa por el quehacer en el aula, producto de una estratégica elaboración curricular, del maestro que guía al alumno en el devenir de la academia y la ciencia, creándole oportunidades para asumirse como un miembro real, válido para la construcción de saberes y haceres. Leer, no sólo es decodificar letras, palabras y mensajes. Es hacer lectura profunda y crítica. Mientras que escribir, no sólo es codificar sonidos, graficar letras en palabras y frases. Es el medio para comunicar de manera efectiva a través de textos auténticos. Las prácticas de lectura y escritura para el logro del aprendizaje autónomo, son unos de los ejercicios con los que se construye la identidad de miembro activo de una sociedad de aprendizaje propia de la educación superior. El presente informe se fundamenta en el Modelo Educativo Constructivista, a partir de los postulados de Ausubel, Piaget, Vygotsky y Novak, en relación con el aprendizaje significativo, los estadios evolutivos, el aprendizaje social y la esquematización del conocimiento, con el uso de mentefactos de Lectura Crítica del Modelo Educativo Conceptual de los hermanos Subiría Samper, según la Teoría de las seis lecturas y a través de las prácticas de ejercicios sobre aseveraciones relevantes para elaborar estructuras persuasivas de Margarita Amestoi de Sánchez, en su pedagogización del desarrollo de habilidades del pensamiento.

Introducción

La construcción identitaria de un estudiante universitario pasa por el quehacer en el aula, producto de una estratégica elaboración curricular, del maestro que guía al alumno en el devenir de la academia y la ciencia, creándole oportunidades para asumirse como un miembro real, válido para la construcción de saberes y haceres propios de las diferentes disciplinas a investigarse, practicarse y desarrollar como habilidades técnicas, científicas, laborales, profesionales. Aunque los maestros universitarios hayan tenido alguna formación en pedagogía y didáctica, aún hay un largo camino por recorrer en cuanto a crear situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje, en la que ellos forjen paulatinamente un perfil de investigador, de consultor, de expositor de su área de formación disciplinar.

¿Cómo lograr desde el aula, por ejemplo, con prácticas de lectura y escritura, que el alumno se conozca y reconozca como quien no sólo accede al conocimiento de nivel superior de educación, sino que, también lo produzca? Desde la perspectiva constructivista de la educación superior, la construcción identitaria debe ser un aspecto de autopercepción, como miembro activo, perteneciente a una comunidad universitaria; no sólo consume data, sino también produce, en el sentido de información, conocimiento, ciencia. Los maestros deben mediar en este proceso, para que el estudiante alcance sus propios logros cognitivos.

Leer, a cabalidad, haciendo lectura profunda y crítica de textos técnicos y científicos con datos referenciales de las diversas disciplinas de las ciencias, es un ejercicio precariamente practicado, sea por falta de guía o real dominio de procesos lectores por parte de maestros y por lo tanto, de sus alumnos también. Leer es identificar, deducir, opinar sobre lo leído. La lectura superficial identifica ideas principales y secundarias. La lectura profunda deduce temas y subtemas, además de intención educativa u objetivo del autor. La lectura crítica opina sobre el continente y el contenido de lo leído. Realizar todo lo anterior es hacer lectura profunda y crítica.

Escribir, a cabalidad, haciendo escritura funcional de textos auténticos, disciplinares, profesionales, teniendo claro el objetivo como autor y la audiencia como receptora de la información escrita, también es un ejercicio precariamente practicado, por las razones antes descritas. Escribir, no sólo es codificar sonidos, graficar letras en palabras y frases; escribir es codificar con signos gráficos propios del código de la lengua a utilizarse, regidos por normas caligráficas, ortográficas y gramaticales que se utilizan como medio para comunicar ideas complejas que deben expresarse con cohesión y coherencia, para que el lector decodifique, identifique y juzgue lo leído en esos textos auténticos, inéditos.

Las prácticas de lectura y escritura para el logro del aprendizaje autónomo, hacen uso de las herramientas con las que se construye la identidad de miembro activo de aprendizajes de educación superior, durante la estadía en la Universidad y para el resto de la vida. Estas prácticas, en una etapa de abordaje, serán ideadas por el profesor, para que luego, por ejercicio constante y comprobación permanente de su efectividad, se conviertan en destrezas, hasta que, finalmente, se constituyan en hábitos.

Estas herramientas no solo permitirán lograr, por cuenta propia, aprendizajes significativos, sino hacer sus propios constructos cognitivos, validarlos, e incluso compartirlos a modo de ejercicios de persuasión o disuasión. Aprendizajes significativos que vinculen conocimientos y experiencias previas con los estímulos recibidos en clases y propiciados por un mediador, para producir conocimientos nuevos, trascendentes, transferibles, localizados, ajustados a nuevas situaciones reales o hipotéticas planteadas por sí mismos. Conocimientos que serán producto de la deducción del análisis de premisas varias y diversas, lo que hace que sus conclusiones sean sus convicciones, sus certezas, las que son factibles de expresarse no sólo como puntos de vista, sino también como tesis o hipótesis a argumentarse y sustentarse en defensa de su postura cognitiva, de su nuevo saber.

El presente informe se fundamenta en el Modelo Educativo Constructivista, cuyos principios adoptados y adaptados por la autora, son los de Ausubel, Piaget, Vygotsky y Novak. Fundamentos que tienen relación con el aprendizaje significativo, los estadios evolutivos, el aprendizaje social y la esquematización del conocimiento.

Asimismo, se hace acopio de los mentefactos de Lectura Crítica del Modelo Educativo Conceptual de los hermanos Subiría Samper, en el aporte que la Teoría de las seis lecturas ha brindado a la autora, quien ha hecho diversos ajustes a lo largo de 30 años de ejercicio docente en universidades varias del país (Ecuador).

También se hace referencia a las prácticas de ejercicios sobre aseveraciones relevantes para elaborar estructuras persuasivas de Margarita Amestoi de Sánchez, en su pedagogización del desarrollo de habilidades del pensamiento.

Lo antes expresado, a través de la experiencia de aula de clases vinculadas a la práctica de la Lengua como comunicación y redacción efectiva, más que como práctica de uso de normativa para redactar, o uso de patrones para lograr resúmenes, informes, exposiciones, etc.

Desarrollo

Antecedente de la práctica docente en el uso de herramientas de lectura y escritura eficiente.

El modelo constructivista, con enfoque en los principios de Vygotsky, hace especial mención al aprendizaje social. El aprender, evaluar, revisar y retroalimentar entre pares, es valioso para reafirmar la capacidad de aprender, evaluar, revisar, retroalimentar aprendizajes propios, es validarlos por sí mismo. La zona de desarrollo proximal (ZDP), con intervención de un mediador es fundamental para que el estudiante asuma su rol protagónico en el aprendizaje propio. Las habilidades intrapsicosociales, tanto como las interpsicosociales, son definitivas para aprovechar la capacidad de aprendizaje autónomo de cada individuo, siendo el lenguaje la herramienta fundamental para el logro de tal. Lenguaje oral y escrito. Conversar, exponer, discutir, como medio para aprender y asimismo leer de manera profunda y crítica, tanto como la escritura funcional, como medio para aprender, es utilizar lo innato del ser humano para aprender. La ZDP implica que el aprendizaje dentro del contexto de la enseñanza tiene que ver con el desarrollo cognitivo en los niveles del desarrollo real y del desarrollo potencial, o sea, en los umbrales de los conocimientos previos y de los conocimientos nuevos (Chávez, 2006).

Independientemente del tipo de inteligencia, todo estudiante puede aprender, es por esto que el maestro debe manejar la flexibilidad curricular para que éste logre este objetivo por sí, de manera tal, que asuma parte del control, manejo y administración de sus saberes. Las inteligencias múltiples deben ser abordadas como una estrategia más de las pedagogías innovadoras para hacer del proceso enseñanza-aprendizaje un proceso fluido, espontáneo, que produzca en el estudiante la idea que él puede, que lo logra, que lo gratifica. Los estilos de aprendizaje son variados, sin embargo, todos alcanzan la meta: aprender (Suárez, 2010).

Lo antes mencionado es el fundamento del aprendizaje significativo, el que indica que al ser el propio estudiante quien construye su aprendizaje, éste le da significado al hallarle la posibilidad de ser un conocimiento transferible y por lo tanto, trascendente. Sin embargo, actualmente se menciona que éste se supera a sí mismo, al realizarse como aprendizaje sostenible. Éste hace referencia a la educación de calidad, a la que se apunta con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propuestos por la UNESCO

para ser alcanzados hasta el 2030. Estos 17 Objetivos procuran que el mundo se transforme, y una de las primeras transformaciones es la que se da con un individuo en un aula de clases. La educación de calidad, inclusiva, equitativa no sólo debe contemplar al infante, el adulto emergente también debe ser contemplado. En este sentido la agenda contempla el desarrollo de competencias necesarias para insertarse al mundo laboral, y que tengan dominios en habilidades básicas de comunicación (…) (IMJ, 2018).

Lo antes descrito se vincula totalmente con eliminar las barreras del llamado analfabetismo académico, es decir, la dificultad que tiene el estudiante universitario para comprender a cabalidad los textos disciplinares, debido a que es producto de un sistema educativo en que la lectura, generalmente, ha sido manejada de manera superficial y con el agravante del uso de textos con pobre vocabulario vinculado al ejercicio profesional. Es así que leer y escribir en la universidad debe ser un asunto de todos y todas (Carlino, 2005). Todos los miembros de la comunidad universitaria y todas las instancias de educación formal, escolarizada.

La lectura y la escritura en la universidad tienen sus rasgos particulares, los que conllevan una lectura siempre profunda y crítica, así como una escritura funcional. Lo que se logra a través de ejercicios que van de lo simple a lo complejo, tales como: identificación de ideas principales del autor leído, hasta juicios sobre lo leído; microescrituras (one minute papers), hasta ensayos (Espinosa).

La evolución de logros autónomos en cuanto a lectura profunda y crítica, y escritura funcional, dependerán de la práctica constante, hasta formar hábito de leer y escribir por procesos, lo que dará como resultado, consumidores y productores eficientes de textos escritos y leídos. Ejercicios todos, vinculados a deducir tema, subtemas, intención comunicativa para luego poder, al menos, sintetizar, parafrasear, esquematizar, hasta escribir textos de diferente tipología que describan, comparen, narren o argumenten.

Hacer lo anteriormente descrito, es apenas, fundamentarse en los Cuatro Pilares de la Educación propuestos por la UNESCO. Los que dan un sentido holístico al aprendizaje, a través de destrezas que procuren: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Una de las maneras de lograr un aprendizaje holístico, desde la adquisición y producción de textos escritos y leídos, es a través de la elaboración de mentefactos, como los propuestos por los hermanos Zubiría Samper, en su Modelo Educativo Conceptual (Parra, 2003). En ellos se graficarán todos los elementos de una argumentación, sumun de la lectura crítica o de la escritura de textos (argumentativos): Tesis o hipótesis, argumentos, evidencias e ideas derivadas. Lo que es el producto final, luego de haber hecho práctica consciente de la descripción, tanto al leer como al escribir, lo que puede iniciarse con graficar por mentafactos en los que consten elementos para este fin: procedencia de concepto, derivación de concepto, qué lo caracteriza y qué no lo caracteriza, todo esto con el propósito de definirlo. Todo esto, a partir de la mirada de la Teoría de las seis lecturas, propuesta por estos autores.

Una guía práctica para desarrollar todo lo antes propuesto es a través del abordaje, práctica y consolidación de la reflexión, deducción y elaboración de aseveraciones relevantes, sean para describir y sobre todo para argumentar (Amestoi, 2002), tal como lo propone en la pedagogización del desarrollo de habilidades del pensamiento, la Dra. Margarita Amestoi de Sánchez.

Contexto de la práctica docente en el uso de herramientas de lectura y escritura eficiente

A fines del siglo pasado, a manera de pedagogía y didáctica de la lectoescritura, surgió en el aula escolar el llamado Lenguaje Integral, el que se fundamentaba en proponer en clases de Lengua, el manejar ésta a partir de una lectura auténtica (de tipología textual y fuente no vinculada al texto pedagógico, textos reales de medios reales) y a partir de ello desarrollar habilidades de lectura, redacción, oralidad, incremento de vocabulario, etc., lo que constituyó un gran paso hacia adelante, ya que en este abordaje de la lengua, se enfocaba de diferente manera la gramática, ortografía y la expresión oral y escrita.

Luego surgiría en las aulas universitarias el llamado *Language Across the Curriculum* (LAC), con sus propuestas de abordar el desarrollo de habilidades de comunicación a través del currículo (lenguaje a través del currículo), desde la concienciación de las habilidades básicas de la comunicación (escuchar, hablar, leer y escribir), hasta las habilidades especializadas vinculadas a la lectura de textos científicos y la escritura de textos auténticos propios de cada carrera universitaria.

Y es hasta hace un par de décadas que surge el llamado *Writing Across the Curriculum* (WAC), con sus propuestas de abordar el aprendizaje autónomo por medio de la escritura (lectoescritura) a través del currículo (escritura a través del currículo). Escribir en la universidad, ya no será solamente para resumir o evaluar, será y sobre todo, para aprender. El escribir es el releer, repensar, reanalizar, rededucir, lo leído.

Proyectos universitarios a partir de políticas, prácticas y culturas de cambio que incluyan Programas WAC y Centros de Escritura, han dado importantes resultados en este ámbito.

Relato de experiencias en cátedras de materias procedimentales y conceptuales de disciplinas vinculadas a materias de carreras varias

Al ser maestra de lengua, de larga trayectoria, se pueden compartir algunas experiencias relacionadas con la propuesta de este documento. De las cuales se compartirán una muestra mínima, a través de guiones de clase:

Guion de clase de materia procedimental, Lengua Escrita I

Clase impartida a primeros dos ciclos de distintas carreras, con un número promedio de 25 estudiantes. Se considera procedimental, debido a su énfasis en objetivos que conllevan el logro de procesos por parte de los alumnos.

Se inicia la clase con preguntas de sondeo de conocimientos y experiencias previas sobre destrezas en la redacción de textos narrativos no literarios. Luego, a menara de motivación se proyecta un video de máximo dos minutos sobre un evento. Se pregunta sobre la secuencia de lo observado y así se anuncia el tema y objetivo de la clase: Producción de textos narrativos no literarios. Producir textos narrativos no literarios a través de un proceso para elaborar una narración efectiva.

Se continúa la clase de abordaje del tema con la lectura de textos mínimos de noticias, calendarios de actividades, reportes de actividades en secuencia cronológica, recetas, instructivos, etc. Se dan instrucciones de comparar y contrastar (grupalmente) los textos, hallar semejanzas y diferencias, para luego compartir deducciones de lo analizado. La deducción será que todos cumplen con una secuencia, en unos casos, cronológica y en otros de pasos.

Se concluye esta clase con la primera etapa del proceso de escritura o pre-escritura, cuyos pasos son: escoger el tema, esquematizarlo y consultar para completar información. Los alumnos escogerán el tema que desean narrar (su última Navidad, cómo preparar un pastel, una noticia, un instructivo…), luego esquematizarán en un gráfico de secuencia los momentos o pasos de lo escogido a narrar. Finalmente, consultarán (vía Internet en clase) datos que requieran corroborar o saber para que la secuencia cronológica o de pasos (proceso) esté acertada, completa.

Al cierre de esta primera clase (de abordaje del tema), el alumno bien puede contestarse a sí mismo: qué hizo, reflexionar sobre qué es un texto narrativo no literario; cómo lo hizo, a través de la observación de una narración y el análisis de textos narrativos; para qué lo hizo, para iniciar un proceso de escritura de un texto narrativo no literario, escogido libremente, pero manejado procedimentalmente.

Las respuestas a estas preguntas harán que el estudiante se empodere de su capacidad de autoaprendizaje, mediado en principio, sin embargo, propio, a fin de cuentas. Aprendizaje significativo.

Guion de clase de materia conceptual, Lenguaje y Cognición

Clase impartida a estudiantes de Educación Inicial, con un número promedio de 15 estudiantes. Se considera conceptual, debido a su énfasis en objetivos que conllevan el logro de conceptualizaciones por parte de los alumnos.

Actividades de inicio y motivación, compartiendo la experiencia de trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Luego se pregunta sobre experiencias similares. Después se procede a enunciar tema y objetivo: Lenguaje Evolutivo y detección de dificultades de lenguaje. Analizar las características del desarrollo evolutivo del lenguaje en menores para inferir posibles signos que denoten NEE en esta área. Clase de aproximación.

Actividades de desarrollo. Se analizan las experiencias comentadas y se analizan en relación a los indicadores evolutivos del área de lenguaje en el desarrollo infantil. Se deducen signos y síntomas que denoten algún tipo de dificultad comprensiva o expresiva del lenguaje, por lo que se detectarían estudiantes con NEE. Luego se indicaría que cada estudiante hiciera un mapa de características de signos y síntomas propios de una dificultad de lenguaje, para finalmente, compartirlo en clase.

Actividades de cierre. Se elabora un mapa de manera cooperativa, el que se expone a toda la clase, con características que definan las dificultades de lenguaje que pueden presentarse en infantes, lo que evidencia NEE que eventualmente requerirán acomodaciones curriculares propias de una clase inclusiva.

El alumno podrá responderse preguntas como: qué signos y síntomas son propios a las dificultades de lenguaje; qué proceso se puede seguir para detectar éstos; qué utilidad tiene para un docente de Educación Inicial el tener noción de lo tratado en clase.

Las respuestas a estas preguntas harán que el estudiante se empodere de su capacidad de autoaprendizaje, mediado en principio, sin embargo, propio, a fin de cuentas, así alcanza un aprendizaje significativo.

Conclusiones

• El maestro debe mediar la construcción identitaria del estudiante universitario a través de currículos elaborados estratégicamente.

• Una de las formas de mediar, es facilitando situaciones de aprendizaje autónomo.

• Entre esas actividades están las vinculadas a la lectura y escritura propias del ámbito disciplinar, académico y profesional.

• El percatarse de sus propios aprendizajes, hace que el estudiante se asuma como miembro activo de una sociedad del conocimiento.

• Aplicar estrategias de aprendizaje autónomo, conllevan a práctica fluida y constante de acciones para adquirir conocimientos sustentables, para el ejercicio ocupacional-profesional y para la vida cotidiana.

• Quién se sabe gestor de sus propios saberes y haceres, escala mejor la Pirámide de Maslow, logrando la autorrealización por desarrollo efectivo de inteligencia cognitiva, práctica y emocional de manera paralela.

Referencias

Amestoi, M. (2002). *La investigación sobre desrrollo y la ensenanza de habilidades del pensamiento*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chávez, J. (2006). Creación de zonas de desarrollo del metapensamiento con la escritura productiva o creativa *Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM*, 101-108.

Espinosa, C. (s.f.). *Lectura y escrituras académicas: Estrategias para su abordaje*. Obtenido de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/4226_pg.pdf

IMJ. (25 de mayo de 2018). *Instituto Mexicano de la Juventud*. Obtenido de https://www.gob.mx/imjuve/articulos/ods-4-educacion-de-calidad

Parra, E. (2003). Didáctica del desarrollo del pensamiento crítioco del Estudiante universitario. *Educación Médica Superior.*

Suárez, J. (2010). Inteligencias múltiples: Innovación pedagógica para potenciar el proceso ensenanza aprendizaje. *Investigación y Postgrado.*

22. El desarrollo y fortalecimiento de los procesos de escritura a través de la monografía

Belem Reséndiz Núñez[1]
Armando Balcázar Orozco[2]
Jorge Ramírez Condado[3]

Palabras clave

Escritores, educación básica, intervención educativa.

Resumen

Esta propuesta de intervención educativa pretendió motivar a los alumnos, propició una discusión sobre un tema específico, fortaleció sus habilidades de escritura y les permitió producir una monografía como proyecto programático en primer grado de educación secundaria en la asignatura de Español. La observación participante y el registro anecdótico fueron utilizados como metodología cualitativa para dar cuenta de las acciones más relevantes en la operatividad de este proyecto programático, alternativo e innovador, con las respectivas evaluaciones de acuerdo con las actividades propuestas. La narrativa de intervención de nuestra práctica docente, la realizamos a la luz de la docencia reflexiva como enfoque teórico-metodológico de nuestro desempeño en el salón de clases. Los resultados han sido pertinentes, de acuerdo con nuestras evidencias de trabajo recolectadas y, en congruencia, con los objetivos planteados al principio de la planificación de esta propuesta de intervención de la escritura de un texto expositivo en la asignatura de Español.

Introducción

Actualmente nuestro país atraviesa por una severa crisis en todos sus niveles educativos, relacionada con la falta de interés por la lectura, deficiencias en cuanto a la comprensión lectora y, por ende, presenta también graves rezagos en los procesos de escritura que se expresan en los textos estudiantiles en deficiencias que oscilan desde la coherencia interna hasta aspectos sintácticos o de ortografía.

Particularmente a nivel secundaria, hemos observado que la escritura de textos expositivos presenta mayores dificultades en los alumnos, puesto que las habilidades que se requieren para este tipo de escritura son variadas y complejas, tales como la investigación, la lectura y la sistematización de información, la planificación, la redacción y la consiguiente corrección de un texto académico, tal como lo indican los *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna*, *Español* (2017). Por lo anterior, resulta imprescindible que los docentes diseñen e implementen propuestas de intervención alternativas y novedosas que ataquen de raíz dificultades estudiantiles de escritura.

El docente tiene la responsabilidad de guiar a sus alumnos en los procesos de escritura acordes con los tres tipos de saberes expuestos por Jacques Delors (1994): el conceptual, en donde los jóvenes deben conocer las características del lector a quien dirigirán su escrito, la estructura particular del texto, los conocimientos básicos de corrección gramatical y ortográfica, y la presentación formal de este escrito. El procedimental, que engloba las habilidades puestas en práctica durante la elaboración del texto, como lo son el acopio de información, la organización de la misma y la redacción de borradores hasta llegar a la versión definitiva. Finalmente, el saber actitudinal, que aglutina los valores que se involucran en el proceso de escritura, como el respeto hacia la diversidad de opiniones ante un mismo tema y hacia el lector. Si estos saberes se complementan, los estudiantes desarrollarán sus competencias escriturales y, así, podrán cumplirlas en diversos ámbitos y espacios escolares de actuación.

Desarrollo

Problema de estudio

El problema de escritura en los alumnos de educación básica, en particular de secundaria, se ha vuelto cada vez más complicado, manifiestan en sus escritos varias deficiencias desde la coherencia interna del texto, aspectos sintácticos y dificultades ortográficas, debido en gran medida al contexto que rodea a los adolescentes por la influencia de las nuevas tecnologías que, entre otros aspectos, han impactado de manera significativa sus producciones escritas. Por ejemplo, el "lenguaje ideal nol", nombrado así por Enric Cabrejas (2008), que usan los jóvenes en las redes sociales para comunicarse y el cual tiene como características principales vocalizar las consonantes, abreviar los pronombres, usar los adjetivos sin género ni número, eliminar los artículos u omitir la acentuación. Este nuevo lenguaje juvenil se ha introducido en los salones de clase para implantarse en las producciones escritas y ha obstaculizado el desarrollo convencional de las mismas. Asimismo, la inmediatez de información a la que se encuentran expuestos los adolescentes los ha vuelto menos metódicos para discernir los datos verdaderos de los falsos; lo anterior ha propiciado estudiantes sin habilidades lingüísticas y discursivas para la investigación y con limitaciones en la sistematización de la información que necesitan en ambientes académicos.

Ante esta realidad educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reformó los planes de estudio y propuso los *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua materna, Español* (2017), cuyos propósitos generales consisten en que los alumnos reflexionen "sobre la forma, la función, y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes" (SEP, 2017, p.165). En el marco de los propósitos específicos para educación secundaria se expone que el estudiante debe:

> Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos […], utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar discursos y ampliar sus conocimientos e interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos (SEP, 2017, pp.166-167).

La monografía es una de las producciones escriturales solicitadas en el primer grado de secundaria, se ubica en uno de los ámbitos de actuación curricular, el ámbito de estudio, por ende, no solo se solicita que el alumno co-

nozca sus características, sino que sea capaz de escribir una monografía y la socialice con sus compañeros. La propuesta didáctica que a continuación presentamos tiene como núcleo de interés la producción estudiantil de este tipo de texto expositivo. Es importante precisar que la monografía es un texto escrito de un tema en específico, resultado de una investigación sistemática, metódica y pormenorizada para poder abordar diversas directrices de un tema principal o de un problema:

> El objetivo general de la monografía es el dominio de la expresión escrita, los específicos son: exponer soluciones incompatibles preexistentes de un problema, probar o fundamentar las afirmaciones acerca de los autores examinados mediante la técnica de citas y evaluar las soluciones expuestas desde un punto de vista personal (Scarano, 2004, p.83).

En otras palabras, como mencionan Kauffman y Rodríguez (2001), la monografía es la manera de presentar una investigación de forma analítica y crítica haciendo uso de distintas fuentes sobre el tema elegido.

Con base en las ideas antes expuestas, las preguntas generadoras de esta propuesta de intervención educativa en la asignatura Lengua Materna, Español en educación secundaria fueron las siguientes:

- ¿De qué manera disminuimos la apatía que tienen los estudiantes ante las tareas de escritura de textos expositivos?
- ¿Cómo podemos fortalecer las habilidades de la producción de textos a través de la escritura de una monografía?
- ¿La investigación metódica y sistemática ayuda a la producción de textos expositivos como la monografía?

A continuación, enunciamos los objetivos que guiaron esta propuesta de intervención:

1. Motivar a los alumnos de primer grado de secundaria en los procesos escriturales de los textos expositivos.
2. Fomentar y fortalecer las habilidades escriturales de los estudiantes.
3. Lograr que los jóvenes sistematicen, jerarquicen y organicen la información obtenida durante una investigación.

4. Propiciar una discusión entre los adolescentes y los autores leídos con el fin de tener una postura personal del tema.

5. Producir una monografía con las características básicas de un texto expositivo, acorde con los intereses de los alumnos.

Para poder responder a las preguntas que motivaron esta intervención y alcanzar los objetivos propuestos en la misma, instrumentamos la metodología que a continuación se describe: En un primer momento, ubicamos el lugar donde desarrollaríamos nuestra propuesta que fue la Escuela Secundaria Diurna no. 104 Ezequiel A. Chávez, en la colonia Valle Gómez de la alcaldía Venustiano Carranza en la Ciudad de México; elegimos el grupo destinado para la intervención didáctica: el 1º "D", conformado por 40 alumnos, 18 mujeres y 22 hombres. Las fechas de aplicación de esta propuesta de intervención fueron del 4 al 15 de marzo del 2019, es decir, se destinaron 10 sesiones de trabajo de 50 minutos cada una de ellas.

Realizamos el trabajo inspirados en el enfoque etnográfico, puesto que consideramos relevantes sus dos preocupaciones fundamentales vinculadas con la educación: "La naturaleza de las aulas como ambiente social y culturalmente organizado para el aprendizaje y el de contenidos de las perspectivas y los significados del profesor/a y del alumnado en cuanto que intrínsecos al proceso educativo" (Imbernón, 2007, p.35). La investigación etnográfica tiene como propósito central interpretar cualitativamente la realidad educativa a través de diversas técnicas de investigación, tales como la observación y la entrevista, en donde el docente-investigador es también participante activo del proceso. Las técnicas que utilizamos para la recolección de datos fueron la observación participante y el registro anecdótico, en las cuales se consignaron los hechos más relevantes, los avances, las evidencias de trabajo y las evaluaciones de las actividades propuestas.

Para sistematizar la información obtenida recurrimos a la colección y sistematización de testimonios con el fin de documentar las acciones que en las aulas realizaron los sujetos de nuestra intervención:

> Para perfeccionar la búsqueda de la comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con su historia […] emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia (Stake, 1999, p.44).

Las acciones realizadas en la intervención fueron las siguientes:

1. Para iniciar la propuesta de intervención, se colocó en el pizarrón un

cartel que contenía la definición y las partes en que se divide una monografía y se les explicó a los alumnos.

2. Se distribuyó entre los alumnos una adaptación del texto titulado "Facebook, la nueva comunicación entre adolescentes", de Susana Aspini (2012), y se les solicitó realizar una lectura, párrafo por párrafo, para seleccionar la idea principal de cada uno de estos.

3. Con base en la información extraída del texto, los discentes elaboraron una introducción para su monografía. La introducción debía responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema del trabajo?
- ¿Por qué se hace el trabajo?
- ¿Qué importancia tiene el tema?

4. Posteriormente se llevó a cabo una presentación de algunos conceptos relativos al desarrollo de la monografía. Se explicó a los alumnos la concepción del resumen para guiar la redacción de su texto. Asimismo, se indicó a los estudiantes que en el desarrollo completo del texto debían responder los siguientes aspectos:

- ¿Qué es Facebook?
- ¿Qué impacto tiene en los adolescentes?
- Ventajas y desventajas de Facebook y las redes sociales.
- Opinión acerca del tema.

5. Solicitamos a los adolescentes que redactaran una conclusión. Para ello, sugerimos que debían incluir una reflexión acerca del impacto que tienen las redes sociales en su vida y, sobre todo, si podrían utilizarlas para mejorar su desempeño académico.

6. Explicamos a los alumnos, de forma clara, la manera en que debían colocar las referencias de las fuentes consultadas de acuerdo con las normas establecidas para un texto académico.

7. Mediante la coevaluación, los alumnos revisaron en equipo sus monografías y, por medio de la heteroevaluación, los docentes responsables realizamos las adecuaciones pertinentes, para que, de esta manera, pudieran hacer las

correcciones respectivas de su borrador.

8. Finalmente, los alumnos socializaron con sus compañeros y con los docentes su producción final, por escrito.

Criterios de evaluación

Para poder evaluar los aprendizajes de los educandos en el trayecto de esta propuesta de intervención, recurrimos a la evaluación formativa, puesto que en ella el docente:

> Debe centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje; mejorar la práctica docente, y proporcionar información para la acreditación, la promoción y la certificación de estudios (SEP, 2012, p.28).

Así, se implementó la coevaluación que permite la evaluación entre pares, además de la heteroevaluación, que fue instrumentada por los docentes responsables de este proyecto.

Debemos subrayar que priorizamos la evaluación cualitativa sobre la cuantitativa, ya que, en este caso, consideramos que una calificación numérica no promovía del todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por el contrario, podía obstaculizarlo. Sin embargo, corregir las dificultades y desarrollar las fortalezas nos permitió consolidar sus competencias de escritura de acuerdo con los objetivos planteados al inicio de esta propuesta de intervención. Para nuestra evaluación cualitativa, utilizamos como instrumentos de evaluación tanto la escala estimativa como la rúbrica, herramientas que valoraron el proceso de la escritura de la monografía; así, los alumnos certificaron de manera más clara sus avances e identificaron los aspectos que debían corregir.

Narrativa sucinta de esta propuesta de intervención de práctica docente, a través de la docencia reflexiva

Donald A. Schön (1988) menciona que tanto la gente común como los profesionales, con cierta frecuencia, "reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces, incluso, mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicidad que está implícita en la acción" (p.56). Los docentes sabemos que necesitamos reflexionar desde la acción porque observamos los fenómenos que se suscitan en nuestro entorno, sabemos que a través de nuestra experiencia podemos reflexionar *desde* y *sobre* las acciones de nuestro quehacer cotidiano en el salón de clases. Nuestra narrativa de intervención en la práctica docente de este proyecto sobre el aprendizaje esperado: "Escribe una monografía", de la práctica social del lenguaje: "Intercambio escrito de nuevos conocimientos", del ámbito: "de estudio", del campo: Lenguaje y Comunicación, de la asignatura: Lengua materna, Español de primer grado de secundaria (SEP, 2017, p. 206) está fundamentada en este enfoque: la reflexión en el momento en que asumimos el rol de docentes comprometidos en el salón de clases y después, la reflexión por escrito que consignamos de esa práctica docente *in situ*.

Una primera etapa estuvo constituida por dos sesiones de clase, de cincuenta minutos cada sesión. En total, fueron diez sesiones de clase que correspondieron a cinco etapas de desarrollo del proyecto.

La primera etapa consistió en la presentación del proyecto, por parte de los docentes responsables, con material didáctico relativo a los saberes del conocer, en este caso, qué es una monografía y sus partes esenciales, información que obtuvimos de la autora Marta Marín (2015). Solicitamos a los alumnos que formaran equipos de cinco personas, entre ellos un moderador, para que eligieran el tema de la monografía y explicaran las razones de su elección, que apuntan a los saberes de las habilidades cuando eligen el tema específico.

Atendiendo a las exigencias de la forma de los textos académicos los docentes responsables, mostramos a los alumnos cómo utilizar un aparato crítico, a través de las referencias o fuentes de consulta necesarias y adecuadas, en este caso, tomamos las bases de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA), sexta edición en español.

En la segunda etapa, en orden de los saberes conceptuales, expusimos qué es un párrafo y las partes constituyentes del mismo, con la finalidad de remarcar el estatus de la idea principal y de las ideas secundarias, conceptos recuperados de Cassany (2002) quien lo define como "un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema". (p.84). Propusimos, posteriormente, un texto adaptado por los docentes responsables, intitulado: "Facebook, la nueva comunicación entre los adolescentes" de la autora Susana Aspini (2012). Los alumnos identificaron en cada párrafo, después de comprender el texto, las ideas principales de las secundarias. Los estudiantes propusieron, a partir del ejemplo, la idea temática general que los motivara para iniciar un primer borrador de un posible esquema, como planificación del texto, que estaría constituido por una *introducción*, un *desarrollo* y las *conclusiones* pertinentes al tema elegido (Marín, 2015, pp.52-54). Los alumnos iniciaron la redacción de una posible introducción al tema que antes habían elegido para cumplir con este proyecto programático. En este sentido, nosotros los docentes responsables, asimilamos las ideas de John Dewey (1988) cuando indica que en el mundo real se presentan diversas situaciones de las cuales el ser humano crea ideas en su pensamiento, de ahí, empezamos a reflexionar sobre las situaciones de nuestros alumnos en el salón de clases, de tal manera que, en nosotros mismos, surgieron "las sugerencias de posibles modos de acción" (p.100).

La tercera etapa se propuso para el desarrollo del tema, pero fue necesario continuar con la elaboración de la introducción de la monografía y atención a las correcciones necesarias para mejorar su texto. Como apoyo al desarrollo de un texto completo les indicamos a los estudiantes, a partir del escrito de cada equipo, que utilizaran varias expresiones como sinónimos o pronombres en los momentos pertinentes en la redacción, que releyeran y reescribieran lo que habían redactado, con la idea de que no presentaran ideas repetitivas.

Consideramos que la *recursividad* en la escritura (y en la lectura también) es fundamental en los procesos de composición escrita y en los rasgos de un buen escritor, porque de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1988), el "proceso de escritura es cíclico y flexible" (p.263). Sabemos, como docentes reflexivos, que los autores de textos escritos no pueden conformarse con un primer esquema o un plan único, es necesario que el texto se transforme en concordancia con las

ideas nuevas que surgen en el escritor y que se incorporan a ese texto, además para que los alumnos pulan y limen, en la medida de lo posible, los solecismos, sean anacolutos o anfibologías, de su escritura. Lo básico necesario era indicarles y solicitarles una eficaz redacción y un esmero en su ortografía. Los alumnos empezaron también a reflexionar sobre la *coherencia* del texto, en relación con los párrafos escritos hasta ese momento, dicho concepto de coherencia lo retomamos de Cassany et al. (1998).

La cuarta etapa fue exigente porque los estudiantes debieron invertir fuera del salón de clases para concluir su texto, corrigiendo anomalías del primer borrador de la introducción y del desarrollo. Los alumnos continuaron con el desarrollo del tema por escrito; les indicamos y requerimos que cuidaran la coherencia de las ideas en cada uno de los párrafos y en todos con relación a la unidad textual. Además, en esta etapa explicamos algunos conceptos relativos al resumen, entendido como "un texto que presenta en forma sintética, precisa y objetiva las ideas más importantes de otro texto" (Ramírez Osorio y López-Gil, 2018, p.89). Dicho significado lo determinamos como estrategia de presentación de un discurso escrito.

Los docentes responsables desarrollaron en sus presentaciones el sentido de las redes sociales; en qué consiste el *facebook*, cuál es el impacto de esta herramienta digital en los adolescentes, cuáles son las ventajas y desventajas del "*face*". Retomamos para ello la perspectiva de Sartori (2003) con la mirada de que en este mundo digital, el *homo sapiens* presenta a su suplantador, el *homo videns*, en quien "el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no solo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa" (p.52).

Finalmente, los alumnos organizaron su monografía con *marcadores textuales*, propios de un texto expositivo y argumentativo, tales como: por ejemplo, en primer lugar, para concluir, finalmente, entre otros.

Conclusiones

Desde esta perspectiva, nosotros como docentes en el salón de clases, concebimos la enseñanza desde la idea medular de Stenhouse como un "arte", porque la enseñanza constituye muchas búsquedas y valores específicos, por tanto, existe una situación singular en la enseñanza: "cada clase, cada alumno y cada alumna, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares", Stenhouse (como se citó en Contreras Domingo, 2012, p.84).

La dosificación de los aprendizajes esperados es un parámetro necesario en la realización y operatividad de todo proyecto programático en las asignaturas de educación secundaria. Ya hemos mencionado anteriormente, en los criterios de evaluación, que nosotros como docentes debemos valorar el nivel de desempeño y logro de los aprendizajes esperados, sean causas o dificultades de aprendizajes no alcanzados, de acuerdo con los criterios de los *Aprendizajes Clave* (2017). De tal manera que, en la quinta y última etapa, redactaron la posible conclusión del tema desarrollado en su monografía, dicha conclusión, fundamentada en un serio análisis y en una reflexión *ad hoc* sobre el impacto del tema elegido. Lo fundamental es que ellos mismos son los protagonistas del tema desarrollado en el intercambio de nuevas ideas y nuevos conocimientos, en primera instancia, de herramientas digitales de este proyecto.

Es necesario que comprendamos como docentes que debemos indicar y requerir a los alumnos que los juicios discursivos que emitan en sus textos escritos, en instancias diversas, deben estar fundamentados en alguna autoridad o autor especializado en el tema, con la seguridad de que presenten un fundamento conceptual reconocido y válido en el ámbito académico, en conjunto con sus reflexiones personales o en equipo.

El proceso de evaluación fue inicial, intermedio y final, en la perspectiva integral de la evaluación formativa con diversas técnicas y múltiples instrumentos, en el marco institucional de los *Aprendizajes Clave* de los propósitos de la educación secundaria, mencionados en los criterios de evaluación de esta propuesta educativa.

Referencias

Aspini, S. (2012). Facebook y vida cotidiana en *Alternativas en Piscología*. Número 27 (18). Recuperado de ht tps://alternativas.me/attachments/article/12/9.%20Facebook%20y%20vid% 20cotidiana%20-%20 Alternativas %20en%20Psicolog%C3%ADa%20-%2027.pdf

Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. Luna, M. y Sanz. G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Contreras Domingo, J. (2012). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.

Kauffman, A. M. y Rodríguez M. E.(2001). *La escuela y los textos.* México: Santillana.

Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: GRAÓ.

Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez Osorio, L. S. y López-Gil, K. S. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad.* Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.

Scarano, E. (2004). *Manual de redacción de escritos de investigación.* Buenos Aires: Ediciones Macchi.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

Sartori, G. (2003). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. México. Taurus.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

1belemresendiz@hotmail.com
2jarim2006@yahoo.com
3jcondado_3@hotmail.com

23. Desarrollo de estrategias de lectura a través del trabajo colaborativo entre estudiantes de bachillerato y primaria

Itzel Rodríguez Villalobos

Resumen

En esta ponencia se presenta y analiza una intervención didáctica orientada a promover la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato y de cuarto grado de primaria. A través de una actividad denominada *taller-rally*, los estudiantes de bachillerato identificaron, planearon y generaron estrategias didácticas de lectura para trabajar con los estudiantes de primaria. Las actividades llevadas a cabo tomaron como punto de partida lineamientos provenientes de la didáctica de la lengua referidos particularmente a la lectura. Asimismo, el proyecto completo se ubicó en la perspectiva de la investigación acción, diseñando para ello herramientas metodológicas que permitieran dar seguimiento, documentar y evaluar el desarrollo del proyecto en sus diferentes etapas.

Palabras clave

Investigación-acción, didáctica de la lengua, promoción, lectura, intervención educativa.

Introducción

La lectura de comprensión es una de las habilidades primordiales para que los alumnos generen sus propios aprendizajes, así como construir sus propios significados a partir de las interpretaciones que se generan durante la lectura. El objetivo de este trabajo de intervención fue la identificación y aplicación de estrategias para la comprensión lectora por parte de los alumnos de primero de bachillerato a sus compañeros de cuarto de primaria a través de actividades y lecturas de textos narrativos. Por lo tanto, esta actividad, ¿generará la promoción de la lectura de textos?, ¿habrá una mayor interacción y diálogo entre pares?, ¿cuál metodología es la más adecuada para realizar esta investigación-acción?

Puntos de partida: fundamentos teóricos-metodológicos

De acuerdo con la metodología basada en el capítulo "La enseñanza de estrategias de comprensión lectora" de Isabel Solé (2000), en clase se motivó a los alumnos de décimo de Bachillerato a leer diversos textos expositivos y narrativos antes de la realización del *taller-rally*. En esta parte de preparación, los alumnos pusieron en práctica las siguientes estrategias:

- *Antes de leer*: en esta parte leyeron los títulos y subtítulos, revisaron algunos párrafos y trataron de explicar de qué tratará el texto.
- *Durante la lectura*: cada alumno leyó en voz alta un párrafo y entre todos pusieron "un título" o contestaron a la pregunta: cuál es la idea o ideas principales de cada párrafo. Luego, utilizaron el organizador gráfico que ellos seleccionaron libremente para anotar lo más importante del texto. Después hicieron un resumen o una paráfrasis con lo que entendieron del texto. En esta parte, a través de la lectura en voz alta los alumnos pudieron discutir y reflexionar sobre los resúmenes o paráfrasis de sus compañeros.

• *Después de la lectura*: cada alumno anotó sus comentarios y opiniones del texto, así como su hipótesis de lo que pensaban de qué trataría la lectura.

Las actividades anteriores fueron el parteaguas para que los alumnos de bachillerato, durante su planeación del *taller-rally*, pudieran seleccionar estrategias de lectura y escritura con base en lo enseñado.

Asimismo, las actividades previas, durante y posteriores a la realización del *taller-rally* se ubicaron en el enfoque de la *investigación-acción* (Latorre, 2013, p.39-82) basado en las siguientes cuatro fases: *plan de acción, acción, observación y reflexión*. En la primera fase se identificó el problema: cuáles fueron las estrategias de lectura y escritura que seleccionaron los alumnos de bachillerato para realizar su taller. Por lo tanto, en la segunda y tercera fase se diseñó un plan de trabajo durante un mes en donde tuvieron que organizarse en equipos, seleccionar la lectura, planear la secuencia didáctica, justificar la actividad o actividades y crear materiales didácticos de acuerdo con la actividad, el tiempo, los aprendices y la lectura elegida. Posterior al *taller-rally*, en la tercera y cuarta fase, en grupo se realizó una reflexión crítica sobre lo que sucedió. El objetivo fue que los estudiantes de bachillerato reflexionaran sobre su intervención con los alumnos de primaria, es decir, si las estrategias y la planeación didáctica que ellos utilizaron funcionó o no en la promoción de la lectura en voz alta en alumnos de cuarto de primaria.

Este proceso de investigación toma como punto de partida lineamientos desprendidos de la didáctica de la lengua, particularmente los referidos a la promoción de la lectura, la *didáctica de la lengua* y a la *promoción de la lectura.* Camps (2012), define a la didáctica de la lengua como "un complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla… (e) intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido de enseñanza". (p.24) Bajo la definición anterior, los alumnos de Bachillerato se desdoblan dentro del proceso: durante la planeación del *taller-rally* son *los aprendices*; sin embargo, durante la actividad se convierten en *los enseñantes* de los alumnos de primaria (éstos ahora son *los aprendices*).

En cuanto al *contenido de enseñanza*, en este caso fue dirigido a cada grado; los estudiantes de bachillerato aprendieron estrategias de lectura y escritura basadas en autores como Isabel Solé (2000), Sánchez (1995), Cassany (2006), entre otros. Los alumnos se apropiaron de las teorías vistas en clase en torno a la lectura y escritura de textos narrativos y expositivos y

las adaptaron didácticamente para que sus compañeros de primaria pudieran comprender la información enseñada. Por lo tanto, tuvieron que hacer una *transposición didáctica* tomando el "saber científico (teorías enseñadas en clase) en un saber posible de ser enseñado (durante la planeación del *taller-rally*)" (Dolz y Camps, 1995). Esta apropiación del conocimiento "científico" por parte de los estudiantes de Bachillerato se vincula desde la selección de la lectura, la organización y planeación de actividades, la creatividad hasta la motivación y participación de su práctica social.

Diseño y organización del taller-rally

Este proyecto se llevó a cabo en el Colegio *Highlands International School*, el cual es un instituto privado en donde los grupos no son mayores de 28 alumnos. Todo el grado de primero de bachillerato consta de 41 alumnos, divididos en tres grupos (dos del género femenino y uno del género masculino). Asimismo, el colegio cuenta con un espacio llamado *makerspace* en donde pudieron elaborar diversos materiales didácticos para las actividades que tendría el *taller- rally*.

Cada grupo se dividió en tres equipos. En total fueron 9 grupos de entre 4 y 5 alumnos cada uno. Ellos seleccionaron un texto narrativo (cuento, leyenda, canciones…) y planearon cómo llevarían a cabo las estrategias para la promoción de lectura y comprensión lectora a través de actividades que tuvieron una duración de 15 minutos.

Durante la planeación del *taller-rally* se estuvo monitoreando, cuestionando y observando, a través de un diario del investigador (Latorre, 2013, p.60) a cada grupo con dudas, comentarios y preguntas en torno a las actividades que seleccionaron; incluso días antes al evento expusieron en su salón el taller que iban a impartir. Al finalizar, sus compañeros hicieron la retroalimentación de lo que les gustó y no les gustó, además comentaron algunas observaciones para que mejoraran su actividad.

Taller-rally: trabajo colaborativo

El *taller-rally* se realizó el 8 de febrero del 2019. Cada grupo de Bachillerato preparó su *stand* con el material que diseñó cada uno. En cuanto a los alumnos de cuarto de primaria, se les explicó en qué iba a consistir el taller. Se dividieron en grupos entre 4 y 5 alumnos y se les dijo que sólo podían elegir tres de los nueve stands. La mayoría de los talleres fueron con textos narrativos; sin embargo, hubo un equipo que mezcló el texto narrativo con uno expositivo. Dos equipos seleccionaron *La leyenda de los volcanes*; otros equipos seleccionaron 1) *La orquesta de los animales* (Cri-Cri), 2) *El ratón Simón*, 3) *Lobo, ¿estás ahí?*, 4) *Calaveritas*, 5) *El canto del Cenzontle*, 6) *El ratón vaquero* (*Cri-Cri*) y 7) *La leyenda del fuego*.

Algunos equipos leyeron en voz alta el texto, otros cantaron, sin embargo, cada uno realizó actividades diferentes. Los integrantes del primer texto hicieron preguntas en torno a la canción. El grupo que seleccionó el segundo texto jugó a "Adivina quién". Dividió el grupo en dos equipos y con cartas que contenían los dibujos de los animales que aparecían en el cuento tenían que ponérselo en la frente y debían adivinar. El equipo que eligió el tercer texto jugó "Pon la cola al burro"; pero en vez de cola y burro era un lobo y debían poner los objetos que usó antes de que saliera de su casa. Incluso, una de las integrantes del equipo se disfrazó de lobo para atrapar a los niños después de que terminaran de cantar.

El equipo que explicó lo que es una calaverita literaria (cuarto texto) también leyó en voz alta algunos ejemplos de calaveritas y posteriormente los niños dibujaron y escribieron una. El grupo que seleccionó el quinto texto realizó una lotería eligiendo los personajes principales del cuento, asimismo ellas crearon sus propios dibujos. Los integrantes que trabajaron con el sexto texto les pusieron la canción, después dividieron a los alumnos en tres equipos. Ellos tenían que responder a las preguntas que les hacía una de las presentadoras. Las del séptimo texto realizaron dos actividades: al principio hubo un juego de memoria introduciendo a los animales que aparecerían en el cuento. Después de que leyeron el cuento tuvieron que contar la historia usando los dibujos a manera de secuencia.

En cuanto a los dos textos similares, un equipo hizo una obra de teatro usando los personajes principales de *Iztaccíhuatl y Popocatépetl*. El otro equipo inició con un juego de memoria sobre los volcanes más importantes de México. Posterior a la lectura en voz alta, este equipo, en lugar de seguir

con la secuencia narrativa del texto, le dio un giro expositivo: se centró en la erupción volcánica. Una integrante explicó el proceso de erupción de los volcanes para finalizar con la erupción de uno mediante una maqueta que hicieron. Finalmente, para cerrar el taller, cada equipo les preguntó a los alumnos de primaria qué es lo que más les había gustado o no del taller.

Evaluación y resultados

Los criterios de evaluación desde la perspectiva de la investigación-acción fueron divididos en cuatro fases (Latorre, 2013, p.39-82): *plan de acción, acción, observación y reflexión*.

En los fundamentos teóricos-metodológicos se mencionó que la primera fase constituye el problema o foco de investigación, así como la acción estratégica que se implementará en esta investigación y que servirá de vínculo con la segunda fase. Por lo tanto, el foco de investigación fue implementar las estrategias de lectura y escritura por parte de los alumnos de Bachillerato tomando como base los conocimientos teóricos previos que ellos adquirieron en el semestre pasado. Este punto de partida sirvió para que ellos pudieran generar un plan de acción desde la selección de la lectura hasta la elaboración del material didáctico.

También se realizaron tres tipos de evaluaciones: una autoevaluación (cada alumno reflexionó sobre su desempeño en el taller), coevaluación (cada alumno reflexionó sobre el desempeño de sus compañeros de equipo) y heteroevaluación (los maestros, con base en una rúbrica que elaboraron los alumnos durante la planeación del taller escribieron sus observaciones) (ver tabla 1).

Durante la segunda fase de este proyecto de intervención, los alumnos seleccionaron la lectura e hicieron una planeación didáctica elaborando una actividad y los mate-

riales didácticos pertinentes para el taller. En esta parte también se observó (tercera fase) y registró la información a través de un diario del investigador y sirvió como evidencias para la reflexión. Sin embargo, no sólo el docente observó la acción de los alumnos, sino también los alumnos mismos, mediante la coevaluación, evaluaron el trabajo colaborativo de sus compañeros de equipo. Además, durante la observación de la planeación se lograba diferenciar quiénes eran los que asumían su rol y dirigían la actividad, quiénes acataban y trabajaban junto con ellos y quiénes apoyaban lo menos posible.

El día del *taller-rally*, los equipos fueron evaluados por otros maestros a través de la rúbrica anterior. Ahí mismo, cada colega escribió sus comentarios y dio una retroalimentación y sugerencias para que este proyecto continúe en los siguientes ciclos escolares. La cuarta fase inició en los días posteriores al evento. Se realizó una retroalimentación y reflexión con las observaciones de los maestros; posteriormente, a través de la autoevaluación, casa alumno contestó las siguientes preguntas:

1) ¿Qué aprendieron?

2) ¿Qué conocimientos ya conocías antes de iniciar el taller, y qué información nueva aprendiste cuando finalizó?

4) ¿Cuáles estrategias de comprensión lectora usaste? ¿Cómo y por qué las usaste?

3) ¿Qué fue lo que más/menos te gustó? ¿Qué hubieras modificado y por qué?

A grandes rasgos, los maestros concordaron positivamente en todos los talleres en su originalidad o creatividad, en el dominio del tema, en la motivación y participación de la mayoría de los integrantes del grupo. No obstante, sugirieron también en algunos grupos el cierre o la conclusión, ya que a alguno de ellos no les alcanzó el tiempo y no lograron cerrar su taller con las preguntas que tenían planeadas hacer. Otra observación que hicieron respecto a la apertura, algunos alumnos se trababan en la explicación o lectura del tema; otros leían con un tono de voz bajo que los niños no alcanzaban a escuchar y algunos integrantes no participaron de la misma forma que sus compañeros, por lo que el trabajo colaborativo a veces no era equitativo.

En contraste con la evaluación de los profesores, en la autoevaluación, la mayoría de los alumnos consideraron que hicieron un "excelente trabajo". Justificaron que se aprendieron y comprendieron totalmente el texto, durante la tercera ronda, los equipos dominaron su parte dentro de la actividad; incluso algunos comentaron que se habían emocionado enseñándoles a sus compañeros de primaria.

Por lo tanto, cuando se les dio la evaluación de los demás profesores, muchos no estuvieron de acuerdo con sus observaciones, incluso llegaron a argumentar que de las tres veces que repitieron el tema, sólo estuvieron una, por lo que no siempre tuvieron la actitud negativa que ellos evaluaron. Este último punto es interesante dentro de los contenidos actitudinales, ya que algunos alumnos se interesaron por el proyecto, asumieron su rol de profesor y aplicaron sus conocimientos para enseñarles la lectura a sus compañeros de primaria.

Finalmente, de acuerdo con las preguntas que se les hicieron durante la reflexión de la intervención, la mayoría de los alumnos, sí identificaron y aprendieron estrategias de lectura y las aplicaron durante el taller a sus compañeros menores; además, la interacción que tuvieron generó una apropiación del rol de maestro; esto significa que tuvieron que leer el texto narrativo más de una vez. Otro aprendizaje esperado fue que la mayoría de los alumnos mencionaron que leyeron más de tres veces el texto, por lo que comprendieron perfectamente la lectura usando las estrategias de Solé que se revisaron el semestre pasado (conocimientos previos). Los alumnos aprendieron a interactuar: Bachillerato con primaria y viceversa; los más grandes se prepararon no sólo teóricamente, sino que también usaron la didáctica mediante la planeación y elaboración de material didáctico, además asumieron el rol de maestro (competencias académicas) generando una transposición didáctica al trasladar un conocimiento científico en uno posible de ser enseñado.

Conclusiones

Para finalizar este proyecto de intervención, sí se cumplió el objetivo que fue identificar y aplicar estrategias para la comprensión lectora a través del proyecto *taller-rally* cuya acción está enfocada en las prácticas sociales dentro de espacios escolares por parte de los estudiantes de Bachillerato con los alumnos de cuarto de primaria. A continuación, se expondrán brevemente algunas observaciones de esta investigación-acción. Es importante mencionar que es la primera vez que se plantea este taller en el Colegio, así como es la primera vez que los alumnos de Bachillerato diseñaron actividades para sus compañeros de primaria, realizaron una planeación, crearon actividades y prepararon los textos para la lectura en voz alta.

Referente a los alumnos de cuarto de primaria, también es la primera vez que sus compañeros más grandes se acercan a ellos, juegan y les enseñan un texto narrativo o expositivo. El resultado de esta intervención fue la interacción de aprendizajes de lectura en un contexto situado. Sin embargo, no hubo una sistematización de lo que aprendieron los alumnos de cuarto de primaria, debido a que no se registraron de manera formal lo que aprendieron. En cambio, los alumnos de Bachillerato sí tuvieron varios momentos de observación y reflexión mediante la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Constantemente se estuvo observando el trabajo colaborativo de los participantes durante la planeación y diseño de actividades y material didáctico.

Por último, durante las observaciones, en general todos los grupos estaban emocionados e interesados con el proyecto, inclusive un colega, profesor de historia, me comentó que después de taller, el grupo de alumnos estaban tan emocionados, felices y motivados que querían repetir el taller en su clase, para que él los observara y los evaluará. Esta motivación y felicidad que mencionó el profesor se encuentra dentro del contenido actitudinal, ya que hubo una participación y apropiación de los alumnos dentro de su práctica social, que en este caso fue la enseñanza de estrategias de lectura de comprensión a alumnos de cuarto de primaria.

.

Anexo 1. Tabla 1. Rúbrica para evaluar el Taller-rally

.

Criterios	Siempre 2	Casi siempre 1.5	A veces 1	Nunca 0
Creatividad y material	El equipo preparó el taller de manera original. Mantuvo a sus compañeros de primaria atentos en el tema y en las actividades. Los materiales que se presentaron fueron originales y presentables. Concordaban con el tema.	El material a veces no concordaba con el tema expuesto, o no preparó de manera creativa la actividad.	El material estaba incompleto o no había relación con el tema expuesto. Había poca originalidad en las actividades.	No tienen buen manejo del material, o no hay relación de éste con el tema. No hay creatividad en la actividad.
Trabajo colaborativo	Todos los integrantes del equipo estuvieron participando de manera positiva, apoyándose mutuamente.	A veces, algunos integrantes estaban dispersos y no apoyaban a sus compañeros.	La mayoría de los integrantes estaban dispersos y sólo colaboraban o participaban la mitad o menos.	La mayoría de los integrantes no colaboran ni participan.
- Planeación (inicio, desarrollo y cierre)	Durante el taller, siempre se marcó el inicio de la actividad, el desarrollo y la conclusión o aprendizaje que adquirieron los alumnos.	No se observa claramente la planeación, es decir, el inicio con el desarrollo y conclusión.	No introducen o concluyen la actividad, es decir, no hay secuencia/narración y no explican claramente el tema.	No aparece claramente la planeación. No hay organización en el tema y actividad.
Tiempo	La duración del taller no fue mayor ni menor a 15 minutos. Un integrante del equipo siempre estuvo al pendiente de este criterio.	El taller duró 4 minutos menos o más del tiempo estandarizado (15 minutos).	El taller duró menos o más al tiempo estipulado (entre 30 y 25 minutos en lugar de 15 minutos).	La duración es entre 5 a 10 minutos. No se acerca a los 5 minutos estipulados.
Presentación	Todos los integrantes del equipo presentaron su uniforme completo y limpio; el tono de voz de los presentes siempre fue alto, con buen volumen y dicción. Se entendieron perfectamente las instrucciones de la actividad.	Algunos integrantes del equipo no traían el uniforme completo, o su tono de voz no era muy alto por lo que no se entendían las instrucciones para realizar la actividad.	Los integrantes del equipo no tienen el uniforme completo, la mayoría tiene el volumen y tono de voz bajo por lo que no se entiende las instrucciones.	Los integrantes del equipo no están bien uniformados, no dominan el tema por lo que no tienen buena dicción. No se entienden las actividades ya sea por el volumen, tono de voz o falta de preparación.

Referencias

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*. (59). 23-41.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama. 21-43.

Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En C.Lomas. *El aprendizaje de la comunicación en las Aulas.* Madrid: Paidós. 118-132.

De la Garza, Y. (2001). La organización del trabajo escolar por proyectos: La elaboración de una revista escolar. *La enseñanza del español en escuela primaria.* México: UPN, 31-39.

Latorre, A. (2013). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* México: Graó. 39-52.

Pérez, H. (2000). *Comprensión y producción de textos.* México: Nueva editorial Iztaccihuatl.75-90.

Pinzas, J. (2006). Aspectos de la comprensión lectora que se enseña en la educación secundaria. *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora.* Lima: Pueblo Libre.

Solé, I. (2000). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En *La adquisición del a lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas.* México: SEP. 125-145.

Solé, I. y Teberosky, A. (1990). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica.En. *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Madrid: Alianza. 186-461.

Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos se terminó de formar en enero de 2021 en Gral Joaquín Colombres 88, Héroes de Puebla, 72520 Puebla, Pue. En su composición se emplearon los tipos Times New Roman, Arial y Minion Pro.