



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

“ANÁLISIS DE LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICAS, A TRAVÉS DE MEDIOS DIGITALES EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

DIANA JHOSEBET BERNARDINO MIRANDA
TUTOR: DRA. YOLANDA JURADO ROJAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

COMITÉ TUTOR:

DR. VÍCTOR MANUEL ALVARADO HERNÁNDEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. MARTÍN MANJARREZ BETANCOURT
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Principalmente a mis papás, David y María por apoyarme a subir otro escalón de mi formación porque sin su apoyo emocional no lo habría podido lograr, así como a mis hermanos David y Damaris por su solidaridad y paciencia y a mis tíos Javier y Josefina por apoyarme en todo momento y estar para mí siempre que los he necesitado y a Gil por apoyarme en esta decisión, por su paciencia y compañía a lo largo de este camino.

A los profesores de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM que contribuyeron en las diferentes etapas del proyecto. A la Dra. Yolanda Jurado quien dedicó parte de su tiempo y conocimiento para guiarme en el proceso de este trabajo y se sentó conmigo todas las veces que así lo requerí para aclarar mis ideas. No puedo dejar de mencionar mi agradecimiento al Dr. Víctor Alvarado, Martín Manjarrez, José Jerónimo y Emilio Aguilar, por tomarse el tiempo de leer mi trabajo y por todas las observaciones que enriquecieron mi investigación. A mis compañeras en este camino, especialmente a Clarisa y a Karina por regalarme momentos de risa en medio de todo lo que implica ser maestrante.

Así como a la Universidad Nacional Autónoma de México y específicamente a la FES Aragón por abrir sus puertas al conocimiento y permitirme formar parte de una institución de este calibre, junto al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por proporcionarme el apoyo económico que requerí para poder dedicar el 100% de mi tiempo y esfuerzo a la realización de esta investigación.

Por último, todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a la realización y conclusión de este trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	11
1.1. De las competencias a la criticidad en la educación superior en México	12
1.2. Algunas consideraciones de la lectura en educación superior	15
1.3. Panorama de la escritura en educación superior	17
CAPÍTULO II LITERACIDAD CRÍTICA	21
2.1. Definiendo a la literacidad crítica	22
2.2. Componentes de la literacidad crítica	25
2.3. Literacidad crítica y medios digitales	27
CAPÍTULO III EL USO DE MEDIOS DIGITALES	30
3.1. Antecedentes de los medios digitales en educación superior	31
3.2. Breve reflexión de la lectura en educación superior a través de medios digitales	34
3.3. Breve reflexión de la escritura en educación superior a través de medios digitales	38
CAPÍTULO IV LECTURA Y ESCRITURA CRÍTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	42
4.1. Lectura crítica en educación a nivel superior	43
4.2. Escritura crítica en educación a nivel superior	44
4.3. Literacidad digital	45
4.4. Lectura y escritura disciplinar- el caso de Pedagogía - Fes Aragón	47
CAPÍTULO V METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	54
5.1. Modelo de investigación	55
5.2. Categorías y herramientas metodológicas	56
5.3. Los participantes de la investigación	61
5.4. Aparatos e instrumentos	65
5.5. Procedimiento	65
CAPÍTULO VI RESULTADOS	69
6.1. Concepción de los estudiantes respecto a sus propias prácticas de lectura y escritura	70

6.2. ¿Cómo leen los estudiantes de cuarto semestre de pedagogía?	86
6.3. Recta final: escrito realizado por estudiantes de pedagogía	91
CONCLUSIONES	107
DISCUSIÓN	110
APÉNDICES	122

Resumen

En el ámbito universitario la lectura y escritura críticas necesitan nuevas maneras de realizarse, ya que éstas deben corresponderse con el objeto disciplinario y recuperar el contexto actual, por ello el objetivo general de la investigación consistió en analizar la lectura y escritura como prácticas críticas para transformar el pensamiento de los estudiantes de licenciatura en pedagogía a través de los medios digitales. La metodología que se empleó fue de corte cualitativo, se trabajó con un estudio de investigación-acción y el modelo de Kemmis (1989). Para ello participaron 30 estudiantes de la carrera de pedagogía de la FES Aragón, quienes respondieron un cuestionario a través de google forms, leyeron un texto mediante la plataforma Perusall y finalmente escribieron un texto con base en una lectura disciplinar. Los resultados muestran que la lectura y escritura pueden ser analizadas mediante categorías (percepción de lectura y escritura, práctica de literacidad crítica, lectura disciplinar, implicación y lectura y escritura a través de medios digitales) al mismo tiempo que los estudiantes desarrollan su criticidad en una disciplina, mediante criterios específicos que permiten la transformación del pensamiento a través de medios digitales.

Palabras clave: lectura, escritura, criticidad, percepción, medios digitales

Abstract

In the university environment, critical reading and writing need new ways of being carried out, since these must correspond to the disciplinary object and recover the current context, for this reason the general objective of the research was to analyze reading and writing as critical practices to transform the thought of undergraduate students in pedagogy through digital media. The methodology used was qualitative, working with an action-research study and the Kemmis (1989) model. For this, 30 students from the Pedagogy career of the FES Aragón participated, who answered a questionnaire through google forms, read a text through the Perusall platform and finally wrote a text based on a disciplinary reading. The results show that reading and writing can be analyzed through categories (reading and writing perception, critical literacy practice, disciplinary reading, involvement, and reading and writing through digital media) while students develop their criticality in a discipline, through specific criteria that allow the transformation of thought through digital media.

Keywords: reading, writing, criticality, perception, digital media

Introducción

La educación es el medio para que las personas mejoren su contexto y con ello su calidad de vida, logren una economía sólida y una mejor cohesión social, así mismo, permite disminuir la actividad criminal, transformar la sociedad y marcar una diferencia en la cultura de todo un país (OCDE, 2010; Capsada, 2014; Esquivel, 2015; González, 2006; UNESCO, 2016). Para algunos autores (Canales, Morales, Arroyo, Pichardo y Pacheco, 2005) la educación se entiende como la incorporación de individuos a prácticas culturales específicas, sin embargo, más allá de eso, la educación también se concibe como una manera de humanizar al individuo haciéndolo consciente de su complejidad y humanizando a las personas a través de la relación individuo-sociedad-especie (Alvarado y Betancourt, 2009; Morín, 1999), así puede resumirse en un acto humano que se concreta en la interacción dialógica entre una persona que enseña y otra que aprende, siendo la calidad del acto interactivo lo que determina lo educativo (Acebedo, 2014).

Particularmente, en México y de acuerdo con el Sistema Educativo Nacional, hablar de educación es hacer referencia a 36 millones de alumnos en 257 mil 334 escuelas con 1 millón 905 mil 722 docentes (INEE, 2016), quienes en conjunto se enfrentan a diversas problemáticas, como lo son: la infraestructura de la escuela, la formación del docente, la falta de tecnologías digitales y contenidos curriculares. Cuestiones que únicamente tienen sentido dentro de la modernidad que concibe al sujeto como un dispositivo epistemológico empírico trascendental, dando mayor importancia a la razón y dejando de lado la doxa (Acebedo, 2014) y sobre todo las relaciones que ocurren dentro del aula entre alumnos y profesores.

De manera general, en educación superior, la investigación se ha orientado a múltiples temas. Irigoyen, Jiménez y Acuña (2007) indican que entre los temas que más se estudian se encuentran: gestión escolar, equipamiento y mejora estructural, programas de apoyo y estímulo a la docencia, capacitación, actualización docente, inserción de nuevas tecnologías, actualización curricular y la evaluación y acreditación de planes de estudio; temas que tiene cabida en una sociedad capitalista y de consumo pero que difícilmente llegan a generar cambios en las prácticas educativas.

Específicamente, la educación se lleva a cabo en las universidades, mismas que deben ofrecer una formación de posgrado, investigación y sobre todo ser

socialmente responsables (De Sousa Santos, 2021). La responsabilidad social de las universidades puede reflejarse en la manera en que se emancipan sus integrantes y es aquí donde las prácticas de lectura y escritura cobran sentido.

Tanto la práctica lectora como escritora son procesos de socialización (Vygotsky, 1995), específicamente la lectura permite al individuo entrar en contacto con eventos, situaciones, hechos, lugares, objetos, etc., aun cuando no se está físicamente presente en una situación determinada, por su parte, la práctica escritora no es algo que se aprenda de una vez y para siempre, su valoración como “escribir bien” depende de la adecuación de la comunidad en la que se encuentra incorporado el alumno (Pacheco, Ortega, Morales y Carpio, 2013).

Sin embargo, yendo más allá de lo planteado, el acto de leer está determinado no sólo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también persigue asociar la experiencia escolar con la cotidianidad mediante la comprensión crítica del contexto social de la realidad, de esta forma, la lectura dentro de una unidad denominada “palabramundo”, es una relación entre lenguaje y realidad. En este punto, la lectura aparece como elemento inseparable de lo real y esto debe ser considerado en el ámbito educativo (Freire, 1989 y Freire, 1990). Así mismo, para Freire (1970) la escritura no es un acto mecánico, al contrario, es un proceso de concienciación en el que los individuos aprenden a hacer un análisis crítico de distintos problemas que afectan su comunidad y así transforman su pensamiento y la realidad.

Aunado a lo anterior y al ser la lectura y escritura prácticas culturales, no se debe dejar de lado el contexto que se vive en la actualidad, ya que la pandemia por COVID-19 ha ocasionado que el uso de los medios digitales aumente de manera considerable en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo de Gil, 2018). Así mismo, éstas han sido las herramientas por medio de las cuales los estudiantes llevan a cabo dichas prácticas, lo cual coincide con lo que Roca (2013) afirma al indicar que la criticidad es necesaria para que los estudiantes tomen conciencia de lo que estudian.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que existe una estrecha relación entre escritura, lectura, criticidad y medios digitales, conceptos que más adelante serán abordados de manera específica. Cabe señalar que la lectura y la escritura

son prácticas que pueden y han sido estudiadas desde distintos paradigmas, sin embargo, para fines de esta investigación, los temas se trabajarán desde la literacidad crítica, ya que desde esta mirada la lectura y escritura se conciben como procesos sociales que tienen un impacto en el individuo y en la sociedad.

Por otro lado, en cuanto a la conformación de este trabajo, es necesario mencionar que se realizó una búsqueda de referentes bibliográficos en bases de datos especializadas, entre las que se destacan: EBSCO, REDALYC, SCIELO, JSTORE, LATINDEX, DIALNET y SYDALC, empleando cadenas de búsqueda y operadores booleanos. Se prosiguió con una discriminación de textos, incluyendo en la investigación los que eran más relevantes para el objetivo. Al momento de escoger los trabajos, se revisó el resumen de cada uno, así como las introducciones y prólogos de los libros, y sus respectivos índices. Finalmente, para sistematizar las referencias bibliográficas, se empleó APA 7 edición.

A continuación, se explicita el contenido de la investigación. En el capítulo 1 se presenta una línea discursiva que sitúa históricamente las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, ya que señala cómo ha cambiado el paradigma educativo a lo largo del tiempo, pasando por la educación por competencias, llegando a la importancia y necesidad de un paradigma crítico. Así mismo se exponen algunas consideraciones generales de la lectura y escritura en la educación superior.

En el capítulo 2 se define la literacidad crítica, primero de manera separada, es decir, por un lado, literacidad y por otro lado criticidad para posteriormente entrelazar estos conceptos y abordar de manera unánime a la literacidad crítica. Así mismo, se presentan sus componentes y todo lo que implica realizar una lectura crítica sobre todo se pone énfasis en el posicionamiento del lector y escritor y en la concepción de estas prácticas como instrumentos mediadores de la cultura. Finalmente se señala la relación que estas prácticas tienen con los medios digitales y cómo éstos han transformado la manera en que se lee y escribe dentro del ámbito universitario.

En el capítulo 3 se presentan los antecedentes de los medios digitales en la educación superior, mostrando que a pesar de que estos medios ya se emplearan en el ámbito académico con la llegada de la pandemia por COVID-19 fue necesario

enseñar y aprender exclusivamente con estos medios, así mismo se muestra la relación que existe entre la Pedagogía y lo digital para posteriormente reflexionar acerca de su uso en la lectura y escritura y comprender cómo estos medios han modificado dichas prácticas y qué acciones son necesarias para emplearlas de una manera socialmente responsable.

El capítulo 4 muestra los aspectos de la lectura y escritura crítica en educación a nivel superior, las características de la literacidad digital y su relación con una disciplina, específicamente el caso de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, con lo cual, se plantea el problema a investigar, el marco teórico, la construcción del objeto de estudio, las preguntas de investigación, mi justificación y mis objetivos.

En el capítulo 5 se expone la metodología de la investigación la cual es de corte cualitativa, se explicita el modelo pues se trabajó con el de Kemmis (1989), se explican de manera específica las siguientes categorías: percepción sobre la lectura, percepción sobre la escritura, práctica de literacidad crítica, lectura disciplinar, implicación, lectura y escritura a través de medios digitales, así como las herramientas metodológicas con las cuales se abordaran (exposición, cuestionario, ejercicios de lectura y escritura a través de la plataforma Perusall y análisis de textos escritos). En este capítulo también se describe a los participantes (30 estudiantes de cuarto semestre), los aparatos e instrumentos empleados y finalmente se describe el procedimiento que constó de cuatro momentos.

Aunado a lo anterior, en el capítulo 6 se describen los resultados de las distintas fases de la investigación y se presentan los hallazgos a través de gráficas que dan cuenta de la concepción de los estudiantes respecto a sus propias prácticas de lectura y escritura, así como fragmentos de sus experiencias al momento de emplear la plataforma de Perusall para la lectura y se concluye con fragmentos de los trabajos que escribieron los participantes. Todo ello analizado en función de las categorías y

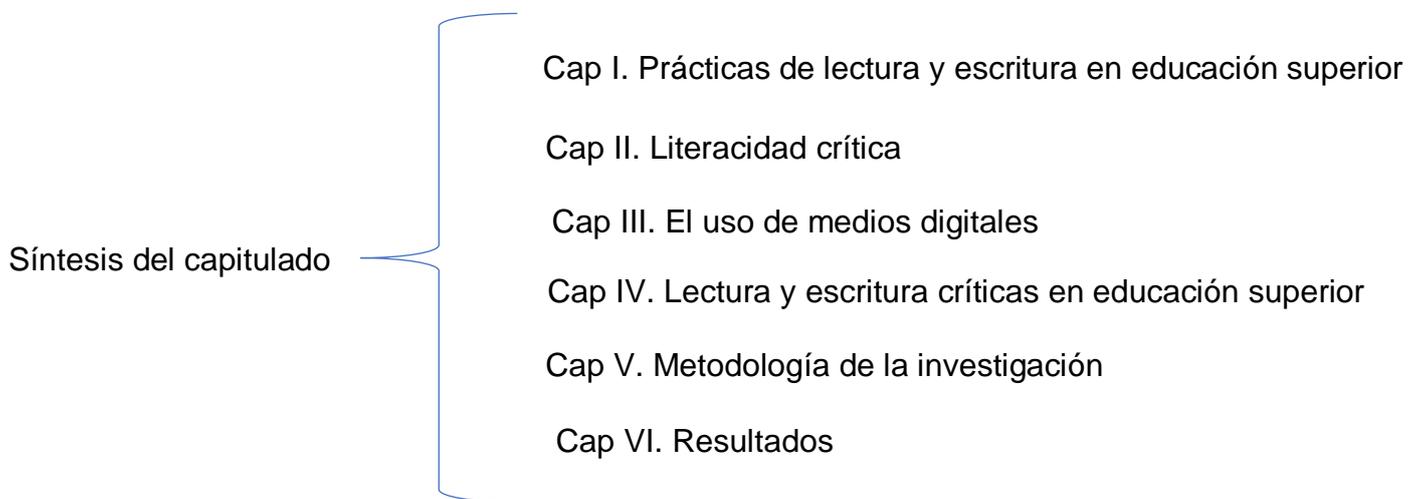
Finalmente, el trabajo concluye con la discusión en la cual se recuperan las preguntas, los objetivos de investigación, así como un resumen de los resultados. Al mismo tiempo se exponen los alcances y limitaciones del trabajo y se indican algunas sugerencias para futuras investigaciones. Aunado a ello se presentan las referencias

que hicieron posible la reflexión y la elaboración de este trabajo y los anexos que muestran con detalle las preguntas del cuestionario empleado.

A manera de conclusión se presenta el siguiente esquema que muestra la secuencia teórica que se describe en cada capítulo:

Figura 1

Títulos de los capítulos que conforman el trabajo de investigación



Nota: Esta figura muestra los títulos de los capítulos principales del trabajo de investigación, con la finalidad de enfatizar la secuencia teórica.

Capítulo I. Prácticas de lectura y escritura en educación superior

1.1 De las competencias a la criticidad en la educación superior en México

Hablar de educación es un tema basto, ya que no existe un solo tipo. Por ello, se habla de distintas clasificaciones, entre las que encontramos: la educación formal e informal; la educación formal se lleva a cabo en instituciones educativas y la informal se recibe de ambientes como la familia o los amigos.

En México, existen muchas problemáticas en torno a la educación formal, problemáticas que han ido en aumento y han enfrentado distintas transformaciones que impactan en la economía y en el desarrollo social de la población. De acuerdo con el INEGI (2020), en México hay 126 millones 14 mil 24 habitantes, de los cuales 56.7% viven en situación de pobreza (CONAVEL, 2020), lo cual hace pensar que la falta de recursos ocasiona que no todas las personas tengan acceso a la educación básica escolarizada y mucho menos a una educación superior.

La educación básica (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) en México, es un derecho constitucional, sin embargo, la educación superior (licenciatura y posgrado) no es obligatoria, aun cuando su importancia radica en que la educación superior:

Representa el acceso formal, sistemático y organizado, a la cultura, a la formación cívica, al conocimiento (...) la escuela es un espacio social que, en principio, deben compartir todos los jóvenes como expresión de un bien social que se ha logrado en alguna medida y como fundamento de una convivencia justa y democrática (INEE, 2010, p. 16).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2020) el sistema educativo está conformado por 36 millones 518 mil 712 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: a) educación básica: 25 millones 253 mil 306 estudiantes, b) educación media superior: 5 millones 144 mil 673 estudiantes y c) educación superior: 4 millones 61 mil 644 estudiantes; dichos datos muestran que a medida que se avanza en un nivel educativo el número de estudiantes tiende a disminuir, es decir a mayor nivel académico, menor matrícula de estudiantes, lo cual es sumamente grave, ya que la OCDE (2010) señala que la educación superior contribuye al crecimiento y fortalecimiento de capital humano y uno de sus principales objetivos es aportar egresados con competencias necesarias para el éxito en el mercado laboral. Pese a esto, se considera que la gravedad realmente radica en que la

educación debe ir más allá de formar profesionistas hábiles o competentes para algún puesto de trabajo, ya que las categorías de habilidad o competencia se centran en la formación de mano de obra para la industria y el desarrollo económico de un país y no como directrices formadoras de una sociedad responsable e intelectual (González, 2008; Mercedes, 2011; Puiggrós y Gagliano, 2004). Sin embargo, la educación no siempre se abordó desde un punto de vista económico, a lo largo de la historia, los objetivos educativos se han transformado.

De acuerdo con Moreno (2020), la historia de la educación en México puede estudiarse a través de distintas etapas que muestran la manera en cómo ha cambiado la educación. Estos momentos de estudio inician desde la época colonial (1521-1821) en la cual todo lo referente a lo educativo fue asumido por órdenes religiosas y la enseñanza con un objetivo evangelizador y un adiestramiento en las artes y los oficios, lo cual demuestra que la educación formal se encontraba bajo la influencia de la religión.

El siguiente periodo de educación abarca el periodo post-independencia (1821-1876) en el cual se definieron nuevas políticas educativas y la educación primaria se extendió a gran parte del país, en el año de 1867 bajo la presidencia de Benito Juárez se promulgó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública que establecía que la educación debía ser gratuita y obligatoria para todos y se proponía una unificación, eliminando la enseñanza religiosa y promoviendo la creación de escuelas secundarias y escuelas de estudios preparatorios, lo cual demuestra que la educación universitaria no tenía cabida en estos momentos de la historia.

Durante el porfiriato (1876-1911) la educación tuvo dos grandes momentos: el primero cuando el ministerio de justicia e instrucción fundo escuelas con el propósito de expedir títulos para la enseñanza y el segundo con la presencia de Justo Sierra, quien creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y fundó la Universidad Nacional en 1910, con la finalidad de expandir la educación nacional y elevar los niveles de escolaridad, a la par se crearon más jardines de niños, las primarias se expandieron y aparecieron las preparatorias y escuelas normales en todos los estados de la República.

Posteriormente, en el periodo de la revolución mexicana (1810-1952) la educación tuvo un escaso desarrollo hasta que en 1921 se creó la Secretaría de

Educación Pública y se impulsó la alfabetización, la escuela rural, la instalación de bibliotecas, la edición de libros gratuitos y el intercambio cultural con el exterior. Así mismo, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, la educación se tornó socialista y se obligó a las escuelas privadas a seguir los programas oficiales, se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto de Antropología e Historia y el Colegio de México. Durante el sexenio de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) se creó el Instituto Nacional Indigenista (1948), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) (1950) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL en 1951), se reformó el artículo 3º Constitucional y se cambió la educación socialista por una educación integral, científica, democrática y nacional, basada en la libertad, la justicia y la paz para mejorar la convivencia humana.

Así mismo, en el período contemporáneo se creó la Ley Federal de Educación (1973) que estableció la función social educativa y las bases del proceso educativo, así mismo durante el sexenio de López Portillo se optó por una educación de calidad, se impulsó la educación terminal, se buscó regular, mediante la planeación, a la educación superior, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y adquirieron relevancia las preocupaciones sobre la calidad y el rezago educativo.

En el sexenio de Salinas, se habló de “la modernización educativa” y conforme los sexenios avanzaron se llegó a un paradigma positivista basado en competencias para la vida que plantea tres grandes retos de la educación superior: 1) crecimiento con calidad, 2) educación socialmente pertinente y 3) mejora del desempeño escolar (ANUIES, 2000).

Lo anterior tiene la finalidad de proporcionar un panorama que permita observar cómo la educación superior se ha ido abriendo camino a lo largo del tiempo y ha sido necesaria la preparación de profesionistas. Actualmente, la educación superior ofrece una amplia gama de posibilidades, ya que se ha vuelto un servicio para muchas escuelas privadas que más allá de formar profesionistas responsables con una calidad personal y responsabilidad social, buscan vender una oferta educativa que muchas veces resulta costosa e inaccesible, así mismo, se basa en su relevancia para el mercado laboral, motivos por los cuales la educación

institucional es una herramienta clave que muestra la manera en cómo se conforma una sociedad.

Con base en lo anterior, queda claro que la educación se ha transformado a lo largo del tiempo y refleja las vivencias que se viven en la sociedad. En la actualidad, México tiene un sistema económico capitalista que alcanza a los objetivos educativos y por ello se cree que la importancia de la educación escolar radica en mejorar la economía del país, sin embargo no se puede pensar en la educación únicamente como un medio de enajenación y más allá de fijar sus metas en mantener la economía, su objetivo principal debería consistir en la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y solidario (Freire, 1970), como indica Morín (1999), la importancia de la educación radica en que ésta debe contemplar el riesgo y el error de la ilusión y sobre todo la subjetividad del tejido social para fomentar un conocimiento pertinente que dé solución a las problemáticas de una sociedad en conjunto y no solo coadyuve al beneficio de unos cuantos individuos, por ello, la lectura y la escritura pueden concebirse como herramientas mediadoras de la actividad social.

1.2 Algunas consideraciones de la lectura en educación superior

En la vida cotidiana, durante el día a día, el ser humano realiza distintas actividades y leer es una de ellas. La Real Academia de Lengua Española (RAE, 2017) define la palabra leer como: “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”, sin embargo la lectura no se reduce al simple hecho de pasar la vista por un texto, al contrario, leer es una acción compleja; es una práctica que tiene sentido en una sociedad y que se ha modificado a través del tiempo, así mismo, está influenciada por determinantes económicos y políticos, lo que implica que leer no es una actividad estática, por el contrario, se vincula a las necesidades de las épocas y la modificación en la manera en que se concibe la educación, lo que permite identificar a la lectura como una práctica sociocultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento (Romero, Linares y Rivera, 2017).

Siguiendo esta línea, Vygotsky (1995) define la lectura como un proceso cognitivo socialmente mediado, es decir, leer es el resultado de las interacciones culturales que tiene un individuo (generalmente un niño, ya que el proceso de lectura

inicia en edades tempranas) con su medio social (padres, pares, familiares, etc.), por esto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se debe tomar en cuenta la mediación social, entendida como una manera de construir la realidad y los significados, por ello la lectura se puede estudiar como un proceso que recae en el estudiante quien es guiado por el docente.

De la misma manera, Luria (1983) señala que la lectura es un proceso que se realiza mediante un sistema funcional complejo, en el cual, se parte de la percepción visual y análisis de grafemas para recodificarlos en estructuras fonéticas y llegar a la comprensión del significado de lo escrito. Así, el proceso de la lectura comienza con la percepción de letras y el análisis de su valor fonético convencional y a medida que avanza el desarrollo de la lectura, la transformación grafema-fonema del proceso adquiere una progresiva automatización. Esto quiere decir que, con el tiempo, el análisis y síntesis de las letras fonéticas individuales llegan a poder convertirse en reconocimiento directo de las palabras con el simple hecho de verlas.

Para todas las personas, la lectura es importante pues es necesaria para que un individuo pueda ubicarse en un lugar, diferencie objetos a partir de etiquetas, seleccione elementos y realice un sinnúmero de actividades, lo que demuestra que leer es una actividad necesaria para comprender el mundo, ya que aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar (Borzzone y Gramigna, 1987) y permite recibir y/o compartir datos o informaciones de dimensiones estéticas, valores, beneficios, emociones, disfrutes, goces y placeres (Villamizar, 2003).

Específicamente, en el ámbito escolar, la lectura ha cobrado relevancia como vía contra el analfabetismo de una sociedad (Cavallo y Chartier, 1997) y se ha convertido en un indicador de desarrollo intelectual, ligado al desarrollo académico y económico de algún país en específico. (Romero, 2012). Más allá de estas concepciones, el proceso de formación que ofrece una educación superior, se basa en la lectura de contenidos que se corresponden con un programa educativo específico, de esta manera el estudiante tiene como tareas académicas realizar informes, ensayos o trabajos de investigación que forzosamente tienen como antecedente a la lectura, misma que se relaciona con las características cognitivas que se constituyen a lo largo de la vida de una persona como producto de la experiencia, la educación y la ejercitación. Cabe señalar que estos procesos no son

desarrollados en el mismo nivel por todas las personas, y son estas diferencias las que determinan la sensación que tiene un individuo con respecto a la lectura (Suárez, s/a). Así mismo, la enseñanza universitaria necesita ser consciente del papel que juega la lectura en el aprendizaje y formación de los estudiantes, entendida como un instrumento privilegiado de comprensión, acción y evaluación, por lo que su promoción debe ser con un fin en ella misma y no como parte de una determinada asignatura (Álvarez y López, 2017).

Lo anterior queda plasmado al indicar que leer es establecer un vínculo con el texto, y en este proceso se involucra el lector de manera intelectual y emocional, ya que se desarrolla la facultad de comprender y sentir el escrito, dicha capacidad se desarrolla en la medida en que se ejercita la lectura (Lasso, 2004) y es en este punto donde la lectura escolarizada muestra la estrecha relación que existe entre la lectura y el aprendizaje, dado que la lectura se convierte en medio que favorece el enriquecimiento y la significación de nuevos conocimientos en el ámbito universitario (Pérez, 2013).

De acuerdo con Carlino (2005) cuando un estudiante ingresa a la Universidad, se esperaría que éste ya haya desarrollado satisfactoriamente su práctica lectora, a tal punto que le permita enfrentar los desafíos que demanda la educación universitaria, es decir, dominar conceptos, teorías y procedimientos a partir de la dinámica y densidad de lectura que demanda la Educación Superior, sin embargo, es frecuente que los estudiantes de primer año de universidad realicen una lectura poco efectiva, ya que leen sin un objetivo propio y lo que leen es una actividad obligatoria y a la vez necesaria, situación que deja al descubierto la carencia de la práctica lectora que se convierte para el estudiante en una actividad sin sentido alguno, más allá de aprobar las asignaturas que demanda la carrera universitaria.

Finalmente, se puede resumir que la lectura ha sido abordada desde distintas perspectivas y su importancia es irrefutable, sin embargo, pese a todas las concepciones, no se debe olvidar que la lectura no solo es la decodificación pura de la palabra o del lenguaje escrito, sino que también se dedica a la decodificación de fotos y diseños. De igual manera, el acto de leer implica tres elementos que dan forma y sentido a la acción: a) percepción crítica, b) interpretación y c) reescritura. La percepción, más allá de ser una sensación interior debe estar acompañada de

una actitud crítica, ya que no es un proceso que ocurra en aislado y que le pertenezca únicamente al individuo, por el contrario (como se ha venido recalando), es un proceso histórico y social.

1.3 Panorama de la escritura en educación superior

La Real Academia de Lengua Española (RAE, 2017) define la escritura como la representación de las palabras o ideas con letras u otros signos trazados en papel y otra superficie, sin embargo, la escritura (como la lectura) es una actividad más compleja y va más allá de una simple representación. Vygotsky (1995) señala que la escritura es un lenguaje que consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y de entidades reales, así mismo, Luria (1983) afirma que la escritura es un proceso que se conforma de distintas etapas hasta llegar a un escritura funcional que tiene como objetivo permitir a la persona acceder al contenido de mensajes elementales, mínimos, necesarios o imprescindibles para su propia utilidad e interés, así como producirlos para la utilidad e interés de otros.

De manera general, la escritura constituye una fracción importante de lo que culturalmente ha permitido a los seres humanos trascender su espacio y tiempo para ceder su lugar al registro de experiencias que se traducen en conocimiento y en la posibilidad de generar algo que aún no se crea. La escritura (como la lectura) se relaciona con una mejor calidad de vida de las personas, ya que es el resultado de las interacciones que ocurren entre las condiciones biológicas, socioculturales y psicológicas (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000), por lo que la escritura favorece el número de contactos socioculturales que un individuo puede tener, lo que Vygotsky (1995) traduce como desarrollo psicológico.

De manera específica, en la educación superior se habla de que los estudiantes que acceden a la universidad no saben escribir, frase que se repite como un hecho para evadir culpa e indicar que el problema radica en una enseñanza anterior que no ha desarrollado adecuadamente su función formativa, por ello, escribir en la universidad se ha convertido en un punto sensible de la formación, es como un pozo o sumidero que resulta preciso colmar antes de que por él se pierda buena parte del esfuerzo formativo que están llamados a realizar los académicos (Zabalza, 2013). De la misma manera, y confirmando lo planteado, se ha señalado

que los jóvenes que egresan lo hacen con algunas deficiencias y lo más probable es que al ingresar a la educación superior enfrenten problemas de reprobación, de ausentismo y de abandono escolar (Hernández, 2015), lo cual muestra la gran limitante que existe en la llamada “sociedad del conocimiento”

En las universidades, escribir es necesario porque para ejercer una profesión se necesita obtener una cédula y un título profesional, mismos que se obtienen por medio de un trabajo escrito (tesis, tesina, reporte de investigación, etc.) cuya finalidad es que se genere un nuevo producto (López, Salvo & García. 1989), sin embargo, en los últimos años, el índice de estudiantes que se titulan bajo estas modalidades ha disminuido para dar paso a aquellas en las que escribir ya no es necesario, lo cual refleja que los estudiantes evaden la práctica de la escritura.

De acuerdo con Sperling (1996), la escritura se relaciona con el lenguaje hablado, ya que ambos se influyen mutuamente y sólo es posible entender cómo aprenden los estudiantes a escribir si se considera esa relación. En la educación superior, únicamente algunos estudiantes logran usar adecuadamente el lenguaje escrito, aun cuando la mayoría se comunica oralmente de manera satisfactoria; la problemática de los estudiantes al momento de escribir no es exclusiva de la educación básica, al contrario, se evidencia aún más en los niveles de educación media y superior y, específicamente, en el aprendizaje de la escritura científica, lo cual se demuestra con lo que Vigotsky (1995) plantea al indicar que el desarrollo de la escritura no sigue la historia evolutiva del lenguaje hablado ya que, desde su inicio, requiere altos niveles de abstracción y señala que:

En el habla, las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido, la situación dinámica se hace cargo de ello. Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectuales, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación, esto requiere una separación de la situación real (Vigotsky, 1995, p.120).

Con base en lo anterior, el análisis de la escritura resulta central para cubrir uno de los principales objetivos de la educación superior, que es promover un aprendizaje significativo en los ámbitos científicos y profesionales para que los estudiantes universitarios accedan a la generación y difusión de conocimiento.

Finalmente, existen muchas posturas que abordan el tema de la escritura. La UNESCO (2013) y CONACULTA (2015) indican que la escritura es importante al momento de formar a un individuo, ya que representa la forma en que los nuevos ciudadanos pueden ajustarse a parámetros actuales de la sociedad, formándose como personas exitosas con potencial para transformar su entorno. En contraparte, escribir, más allá de formar personas exitosas que se “ajusten a parámetros” es aprender a pensar y transformar la realidad de cada estudiante, para lo cual los docentes necesitan acompañarlos en las etapas de pre-escribir y reescribir entendiendo cómo los estudiantes piensan y crean, cada uno utilizando el lenguaje y las ideas con su particular voz (Porter, 2001). Así mismo, para Freire (1970) la escritura no es un acto mecánico, al contrario, es un proceso de concienciación en el que los individuos aprenden a hacer un análisis crítico de distintos problemas que afectan su comunidad y así transforman la realidad.

A manera de conclusión y por todo lo anterior, queda claro que es necesario abordar las prácticas de lectura y escritura a través de un paradigma que permita estudiarlas en su contexto y recupere la parte humana del individuo, su percepción y su propia subjetividad y no las conciba meramente como medios de explotación y enajenación (situaciones que ocurren a través de los discursos), por ello, esta investigación apuesta al paradigma de la literacidad crítica.

Capítulo II. Literacidad crítica

2.1 Definiendo a la literacidad crítica

Hablar de literacidad crítica, es hablar de dos términos que en su conjunto refieren a un fenómeno específico. Por un lado, tenemos a la literacidad y por el otro a la criticidad.

De manera general, la literacidad crítica tiene sus orígenes en la teoría crítica, misma que se origina en la escuela de Frankfurt, la pedagogía crítica de Freire, los estudios de poder de Foucault y las psicologías socioculturales (Tejada y Vargas, 2007). El propósito de estos trabajos fue poner en evidencia, mediante el análisis de la sociedad, las razones históricas y sociales que justifican cierto orden, en el que existe una hegemonía de un grupo social privilegiado y que se sirve de prácticas simbólicas, como lo es el discurso, razón por la cual, los autores estaban preocupados por describir los problemas sociales a través de esta herramienta. De aquí que el análisis crítico tenga como objetivo mostrar cómo el discurso contribuye a reproducir la desigualdad y la injusticia social (Van Dijk, 1994).

Particularmente, la escuela de Frankfurt se originó a partir de los estudios teóricos de Hegel, Heidegger, Marx y Freud, por lo que sus trabajos se enfocaron en aspectos económicos, sociales y culturales. Los autores pertenecientes a la escuela de Frankfurt partieron de dos grandes premisas, por un lado realizar una crítica a las sociedades industriales desarrolladas y por el otro cuestionar la teoría tradicional, dando paso a la teoría crítica, desde la cual se busca realizar un análisis detallado para desenmascarar ideologías y así lograr la transformación del mundo (Ávila, 2012), es decir, desde esta escuela lo primero a realizar es una explicación de la realidad para posteriormente tomar conciencia y por último transformarla, postulados que posteriormente Freire (1970) empleará en su pedagogía crítica para señalar que la transformación solo es posible a partir de la emancipación del estudiante, es decir, se necesita que el estudiante se aleje de la esclavitud epistémica, ya que lo teológico de la pedagogía consiste en que él tome conciencia de su mundo (realidad).

Al respecto, Zemelman (2006) señala que es necesario tomar en cuenta y atender la especificidad del ser humano, ya que éste es un mundo de historia, es historia y tiene historia. De la misma manera, para Lamo de Espinoza (1987) los seres humanos al formar parte de una sociedad pueden vivir en “troquelado” término

que emplea para referirse a un estado de inconsciencia, en el que no hay emancipación ni transformación, ya que una vez que se adquiere es muy difícil que pueda eliminarse para dar paso a otra socialización, así mismo este autor indica que la sociedad es importante para el ser humano, ya que el hombre es un animal de aprendizaje y de cultura y no de instintos ni biología, por ello desde las infancias el niño necesita del entorno para ser un hombre social. En este sentido, la criticidad puede ser un puente para atender a esa especificidad y aniquilar el troquelado abriendo caminos nuevos que den paso a la transformación del pensamiento y de la realidad.

En cuanto a la literacidad, ésta puede ser entendida como una práctica social que está localizada en un tiempo y en un contexto determinado, así, se habla de literacidades que están situadas y relacionadas con instituciones sociales y relaciones de poder que las sostienen, ejemplo de ello, es la educación (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000). Con base en esto, la literacidad se concibe como aquellas prácticas sociales que se infieren desde la escritura, la cual es mediada por textos (Barton y Hamilton, 1998).

En el 2006 Cassany señaló que el término literacidad proviene del inglés literacy (Reading and writing) que en castellano significa: alfabetismo. La alfabetización es definida como un término vinculado al alfabeto, lo cual muestra una concepción mecánica de la lectura y la escritura, además de ser la manera en que se enseña en la educación formal y escolar, lo cual es limitante, por ello Cassany (2006) propone hablar de literacidades y así lograr un mejor acercamiento a la cultura escrita.

Siguiendo esta línea, Cassany en el año 2015, reafirma que la literacidad

necesariamente está relacionada con la gestión de la ideología de los discursos que aparecen al momento de leer y escribir; de la misma manera, estos logran englobar todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que derivan del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. En este punto, es fundamental recuperar la noción de ideología, ya que ésta muestra el propósito y posición política de los autores, además del conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura y que de manera directa se inserta en cualquier discurso (Cassany y Castellá, 2010, p. 8).

Con base en lo anterior, podemos concluir que 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 (Cassany, 2005, p.1).

Por otro lado, la criticidad es un concepto que hace referencia a cómo se lee y se escribe la ideología, así mismo, recupera la mirada de la subjetividad (que es inevitable) la cual se esconde en cualquier texto, pues no existe el discurso neutro y objetivo, al contrario, siempre hay una idea predominante que refleja la realidad que día a día tenemos.

Dicha realidad, frecuentemente se plasma en discursos escritos y orales que tienen cabida en un contexto, por ello se habla de que los escritos siempre están situados en un momento específico y son creados por personas que pertenecen a una parte específica del mundo, por lo que siempre hay un sesgo personal.

Así, con base en lo anterior, la criticidad puede ser definida como aquello que “remite a leer críticamente, comprender críticamente, adoptar un punto de vista crítico. Es un término muy corriente y habitual en los currículums, aunque tiene un significado impreciso, variado” (Cassany, 2005, p. 6).

Siguiendo esta línea y de manera conjunta, la literacidad crítica pretende que las prácticas de lectura y escritura sean capaces de gestionar la ideología de los escritos (entendiendo la ideología como cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto) y para ello, es necesario tomar en cuenta lo siguiente: a) Se debe situar el discurso en un contexto sociocultural (identificar el propósito del texto), b) reconocer y participar en la práctica discursiva (saber interpretar el escrito) y c) prever los efectos que tiene un discurso en la comunidad y en el lector (tomar conciencia de la situación propia).

Autores como Tejada y Vargas (2007) definen a la literacidad crítica como un “conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador” (p. 203) además de que permite constituir un fenómeno político que debe plantearse en el contexto de una teoría, ya que existe una relación directa entre la literacidad crítica y la democracia, razón por la cual desde la literacidad se pueden mejorar las condiciones de una sociedad.

La literacidad crítica se apoya de una concepción sociocultural y por ello se fundamenta en principios como la lengua, que es una abstracción visible en forma de artefactos culturales (libros, películas, correo, noticias, etc.) y tiene como objetivo formar a individuos que lean y escriban de manera crítica, esto es:

Tener el conocimiento y la habilidad para detectar las interrelaciones del tejido social y las prácticas de lectura y escritura de una cultura para ser capaz de analizar tales condiciones y prácticas y poseer una conciencia crítica y política para debilitarlos y equilibrarlos (Tejada y Vargas, 2007, p. 209).

Es así como los niveles de literacidad son los ejes fundamentales del trabajo intelectual, porque a través de éstos los estudiantes se apropian de los conocimientos y los socializan, así la literacidad crítica plantea ir un paso más allá de la lectura y escritura acrítica, pues este proceso no debe ser ajeno a las identidades, las identificaciones, las subjetividades y las ideologías del autor y del texto, porque la persona que lee y escribe es portadora de una cultura y una visión del mundo, es un ser sociocultural.

Finalmente, cabe mencionar que la literacidad no solo es una opción terminológica, pues es una forma de dinamizar los procesos internos y externos, sin embargo, para poder llegar a ser lectores/escritores de tan alta envergadura, es necesario conocer las características de la literacidad crítica, las cuales se explican en el siguiente apartado.

2.2 Componentes de la literacidad crítica

Lograr realizar una lectura crítica implica conocer las características de las prácticas de literacidad que, de acuerdo con Barton, Hamilton e Ivanic (2000) son las siguientes: a) existen varias literacidades que se relacionan con distintos aspectos de la vida, b) estas prácticas son modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder, c) están inscritas en objetivos sociales y prácticas culturales, d) son históricamente situadas y e) cambian y se adquieren a través de proceso de aprendizaje informal.

En cuanto a la criticidad, esta se caracteriza por que el individuo logra: a) identificar el propósito de un texto y situarlo en un contexto, reconocer lo incluido y excluido, identificar a los otros autores que se mencionan y caracterizar la voz del autor, es decir detectar posicionamientos, b) reconocer la práctica discursiva,

interpretar el discurso y reconocer lo sociocultural y c) identificar los efectos que causa un discurso en la comunidad (Barton y Hamilton, 1998).

Con base en lo anterior, se puede observar que existen distintas formas de literacidad, dependiendo de los ámbitos de vida. Estas prácticas se gestionan y organizan por instituciones sociales donde existen las relaciones de poder, así las prácticas de literacidad cumplen objetivos sociales y prácticas amplias que se sitúan históricamente, cambian y se adquieren por medio de aprendizaje informal, al cual se le atribuye significado.

La literacidad crítica influye en la manera en cómo nos posicionamos frente a un texto, Cassany y Castellá (2010) plantean algunas aproximaciones de la lectura crítica, cabe mencionar que estas dependen del lector, el texto, el tema e incluso factores situacionales, así como formas de lectura, ya que la literacidad también incluye la oralidad y lo escrito. Entre aquello que debe realizar un lector crítico se encuentra lo siguiente: a) Llevar a cabo una lectura poliédrica y compleja en lugar de plana y literal, b) utilizar el contexto, c) hacer una interpretación relativa en vez de absoluta, además de cuestionar el texto, d) tendencia a pensar que las cosas cambian y no son solo de alguna manera, e) cuestionar la veracidad de la información y no aceptar información únicamente como se le explica, f) valorar la precisión y considerar los matices, por lo que no simplifica los mensajes, g) contar con información y hacer un buen manejo de ella, h) implicarse en el mensaje y posicionarse con respecto al contenido del texto, i) tener interés por el mundo que lo rodea, j) tener en cuenta las palabras y significados, k) analizar y juzgar los textos de acuerdo con su calidad argumentativa, l) tener una actitud activa e interactiva y m) ser capaz de relacionar y argumentar, así como memorizar por placer.

Con base en lo anterior, se sabe que la lectura crítica es elaborada, humilde, compleja y con muchos razonamientos capaz de discutir y cambiar opiniones de manera razonable, además de permitir la interpretación que requiere conocimiento sociocultural de una comunidad determinada, así como detalles importantes de la historia y su política. Así mismo, este tipo de lectura aspira a comprender complejidades psicológicas y sociales a diferencia de la lectura acrítica que suele ser sencilla, rápida, directa y simplificadora.

A manera de conclusión, la literacidad crítica pretende ser un camino de transformación social, por ello siempre toma en cuenta el contexto desde el cual se posicionan los individuos. En la actualidad, los medios digitales han cobrado impulso y han incursionado en las distintas esferas de la vida cotidiana y escolar, por ello, la literacidad crítica, las recupera y da paso para hablar de la literacidad crítica digital.

2.3 Literacidad crítica y medios digitales

Para abordar el tema de la literacidad crítica digital, es necesario hacer una diferencia entre tecnologías y medios digitales, ya que las tecnologías se refieren a recursos, herramientas, equipos, aplicaciones y redes, así mismo incluyen al radio y a la TV, a diferencia de los medios digitales que hacen referencia al software, imágenes, vídeos, archivos, base de datos, plataformas y sonidos (ONU, 2017), por lo cual se recuperan para fines de este trabajo.

Las prácticas letradas de la actualidad han cambiado de manera considerable y han incluido a los medios digitales en sus ambientes al existir nuevos formatos para leer y escribir, lo cual puede ser entendido por Kress (2003) como la multimodalidad, añadiendo que ello es característico de los textos digitales, ya que se puede leer en celulares, tabletas y laptops, entre otros. Esto ocasiona que las prácticas lectoras se modifiquen, ya que los individuos ahora pueden leer en el transporte público, lo que ocasiona que estos medios se asocien con complejos cambios sociales que impactan sobre el lenguaje y las prácticas comunicativas, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barton y Lee, 2013), en donde la lectura es fundamental, ya que:

La lectura ha sido, es y continuará siendo uno de los instrumentos principales, si no el principal, de acceso al conocimiento, y nada hace prever que esta situación vaya a cambiar con las tecnologías digitales de la información y comunicación (Coll, 2005, p. 5).

Siguiendo esa línea Pons, Área y Valverde (2010) plantea que los medios digitales exigen que las universidades propongan objetivos que se relacionen con estas nuevas maneras de enseñar y aprender, ya que con respecto a la escritura también ha habido cambios significativos porque ya no escribimos sobre papel usando lápiz, en su lugar empleamos recursos digitales, como la herramienta de Word, la cual ha impactado en la manera de escribir, ya que este programa incluso

permite conocer los errores ortográficos que cometen los escritores, razón por la cual, la literacidad crítica es esencial para la formación de lectores contemporáneos.

Se puede afirmar que todos los fenómenos que ocurren a nivel social requieren de un gran análisis por parte de los lectores, por ello el uso de los medios digitales en ambientes escolares debe ser recuperado. Autores como Vargas (2015) hablan de la noción de nativos digitales para referirse a aquellos jóvenes que nacen conectados a una red y que han crecido en medio de una sociedad que tiene a su alcance dispositivos móviles. De la misma manera, Prensky (2001) habla sobre los niños y jóvenes que viven inmersos en la era digital, la cual tiene un alcance que va más allá de la escuela y por ello se habla de un aprendizaje informal mediado por lo digital.

Aun con lo anterior, cuando se habla de nuevos aprendizajes en la era digital, no debe dejarse de lado el tema de la criticidad, que Cassany (2006) señala como un conjunto de habilidades de alfabetización funcional que implica que el individuo sea capaz de extraer el significado total de un texto. Aquí cabe la pena señalar que cuando se habla de habilidades, no se están conceptualizando desde un punto de vista capitalista moderno, ni mucho menos como la antesala a las competencias que con anterioridad se aclaró que no son funcionales para la teoría crítica. En este sentido, la habilidad se entiende como el quehacer del estudiante con respecto a sus prácticas.

Actualmente hay muchos factores que influyen en la lectura y escritura como la expansión de los medios y la divulgación del conocimiento a través de lo digital, redes sociales como Facebook y Twitter, entre otros, han logrado que los escritos se modifiquen y se compartan de manera masiva, es decir, los textos han cambiado y han mudado sus formatos de papel y lápiz a nuevos soportes que tienen imagen, sonido y video. Al respecto se puede recuperar lo que Bauman (2003) habla sobre la modernidad líquida, ya que, para él, la sociedad actual vive en incertidumbre por la manera tan rápida en la que cambia, modificando los vínculos humanos la manera de vivir y convierte a las personas en objetos de consumo, individualistas e inestables, lo cual permea a la educación, pues este autor considera que la educación se convierte en un proceso con conocimiento de uso instantáneo y desechable.

Lo anterior, reafirma la importancia de una lectura y escritura crítica, ya que los videos, imágenes y recursos han transformado la manera en que nos relacionamos con la cultura escrita y eliminan las fronteras entre lo académico, lo público y lo privado, con lo cual otros enfoques resultan inadecuados y es necesario recurrir a enfoques socioculturales para explicar los retos de la cultura actual.

Cassany (2012) indica que los discursos ya no únicamente contienen letras, ya que los medios digitales los han modificado y por lo mismo el texto adquiere la característica de ser multimedia o multimodal, por ello:

El uso de los medios digitales supone el dominio del código y, por decirlo de una manera coloquial, ahora ocurre una doble desventaja dada la condición de analfabetismo: no sólo no se domina el código y no se tiene acceso a los bienes culturales y espacios comunicativos tradicionales, sino que en el entorno de la cultura digital ocurre una doble discriminación y aumenta el grado de marginalidad. No se trata solamente de un manejo pobre de la escritura, sino de la habilidad para moverse en los entornos virtuales y comprender las convenciones de comportamiento y de interacción en el mundo digital (Ramírez y Casillas, 2017, p. 16).

Con base en lo anterior, la literacidad digital no refiere únicamente al proceso de lectura y escritura aislada, pues no solo se trata de consumir la información, sino también crearla y comunicarla.

Aguilar (2019) define a la literacidad digital como:

La aplicación de los saberes necesarios para sí, buscar, encontrar, seleccionar, discriminar, leer analítica y críticamente, interpretar, escribir/producir y comunicar la información en un contexto digital, siempre contemplando lo voluble de la influencia contextual y social que rodea a la persona (p. 2).

Así mismo, la literacidad digital puede reforzar la premisa de una educación apoyada en los recursos digitales, pero contemplando la diferenciación entre usar y saber usar, es decir, entre instrumentalismo e informacionalismo (Ramírez y Casillas, 2017), ya que no se trata únicamente de aplicar técnicamente los medios digitales en el aula, sino que también hay que contemplar la reflexión de su uso.

Capítulo III. El uso de medios digitales

3.1 Antecedentes de los medios digitales en educación superior

A lo largo del tiempo, la educación se ha modificado con la única finalidad de dar solución a las problemáticas de la sociedad, sin embargo, es necesario no solo atender problemas sociales, sino transformar el pensamiento de los estudiantes para que de esta manera pueda existir un cambio verdadero de sus propias realidades. En este sentido, se considera que una de las herramientas que se necesita emplear para la transformación son los medios digitales, los cuales han impactado el ámbito escolar, sobre todo por motivos de salud, como lo fue la pandemia por COVID-19, la cual ocasionó que los estudiantes hicieran uso obligatorio de estas herramientas.

Pese al contexto actual y al uso frecuente de estos medios en la educación, lo digital tiene sus antecedentes en la educación a distancia, la cual se ha enfrentado a diversos cambios a través del tiempo, provocados en numerosas ocasiones por los avances tecnológicos. Algunos autores (Arias, Torres & Yáñez, 2014) señalan que en la actualidad las telecomunicaciones están en un proceso de rediseño e innovación continuo con el objetivo de responder a los cambios económicos provocados por la globalización y los cambios emergentes en la industria que han requerido que, sobre todo, las universidades formen nuevos profesionales con conocimientos basados en el uso de lo digital, conocimientos que frecuentemente se han conceptualizado desde el paradigma de la competencia.

Si abordamos a los medios digitales desde una visión competitiva, se puede explicar la expansión de ese mercado y cómo se ha convertido claramente en una economía de escalas. Sin embargo, conceptualizarlos de esta manera, nos aleja de generar cambios reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, en la actualidad no solo basta con tener un dispositivo, buscar y acceder a la información sino también tener un papel activo y crítico en la red. Autores como Area y Guarro (2012) sostienen que es fundamental e imprescindible ser capaz de transformar la información en conocimiento, es decir, utilizar de forma eficiente los recursos y herramientas tanto de búsqueda de información como difusión de la misma con la finalidad de comunicarla y compartirla socialmente a través de las distintas herramientas y entornos digitales.

Al analizar la relación que existe entre la pedagogía y lo digital, se puede observar que a lo largo de la historia ha existido un desfase entre estas, haciendo

aún más visible la brecha en los países en desarrollo. Para Facundo (2003), es importante señalar estos desfases para encontrar de forma más precisa las diferentes acciones por desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “modernización” no sólo es sinónimo de actualización tecnológica, por ello sostiene que se necesitan avances en la elaboración de nuevos enfoques teóricos, pedagógicos e institucionales, pues los grandes avances en pedagogía constantemente han sido producidos gracias a cambios tecnológicos, ya que a medida que el ser humano desarrolla y dispone de nuevas tecnologías de información y comunicación, ha avanzado y modificado sus formas de aprender, enseñar y construir conocimientos, mismos que se modifican en la medida que cambia la manera de entender y ejercer dominio sobre la realidad.

Siguiendo esta línea, los medios digitales son artefactos, que bien pueden ser físicos o semióticos, pero que forzosamente implican nuevos lenguajes y dominios. A su vez se necesita de nuevos esfuerzos, ocasionando incomodidades, costos, irritaciones y resistencias que en la mayoría de los casos hacen que se rechacen, o bien, en otros, se aceptan e interiorizan parcialmente produciendo acomodados, mezclas y coexistencias con desarrollos anteriores, lo que conlleva a un cambio de paradigma al encontrar una necesidad de ruptura y cambio (Facundo, 2003).

En este sentido, las escuelas y sobre todo las universidades, siguen bajo el dominio del paradigma de las clases, las conferencias, la interacción verbal, como si no hubieran aparecido los medios digitales, ocasionando que la atención de maestros y estudiantes se fundamentan en:

la “enseñanza por exposición y el aprendizaje receptivo”, siguiendo un currículo único, previamente definido, en el cual, mediante la transmisión de contenidos, repartidos y entregados gradualmente a lo largo de un curso y la realización de determinadas tareas, éstos han de ser “aprehendidos” -muchas veces tan sólo memorizados-, como forma de garantizar que se alcanzaron unos determinados “objetivos de aprendizaje”, previstos en un “diseño curricular”, no pocas veces definido “a priori”, sin mayor análisis ni confrontación (Facundo, 2003, p. 11)

Lo anterior muestra cómo se llevan a cabo, en su mayoría, las prácticas educativas y sugiere que los docentes y estudiantes den un salto y logren implementar herramientas digitales como medio de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en ello para la producción, comunicación, indagación, investigación,

etc., pues con estas herramientas, la pedagogía y la didáctica han recobrado un nuevo valor y es fundamental la integración de diversos medios como el hipertexto, la multimedia o herramientas de búsqueda que permitan el almacenamiento, exploración y recuperación de información. Por tal motivo, los currículos no pueden continuar siendo lineales ni prefabricados, pues las tecnologías digitales por sí solas no explican las rupturas pedagógicas, lo que se demuestra al observar que los viejos modelos pedagógicos de exposición, aprendizaje programado y recepción pasiva siguen aplicándose en la educación a través de medios digitales.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que se necesita de nuevos modelos pedagógicos que rompan con las viejas tradiciones y promuevan el desarrollo de estudiantes críticos y autónomos que sean capaces de planificar, buscar, evaluar, aplicar y renovar constantemente los conocimientos a lo largo de toda la vida.

A lo largo del tiempo han existido personas preocupadas por implementar y mejorar el uso de los medios digitales en la educación, en este sentido Arias y Yáñez (2013) sostienen la importancia de crear, preparar y distribuir el conocimiento a través de metodologías de enseñanza y contenidos que empleen el uso de lo digital en colaboración y / o de forma individual para superar las limitaciones estructurales de tiempo y espacio. Así mismo, consideran que el proceso de aprendizaje se debe abordar de manera integral, donde lo digital no sea una frontera entre el aprendizaje tradicional “cara a cara” y los modelos emergentes de aprendizaje online.

En este sentido, con la multi variada gama de dispositivos de telecomunicaciones fabricados y el fácil acceso que se tienen a ellos se hacen posible la transformación del internet y con ello la modernización de la pedagogía, que como señalan, Arias, Torres y Yáñez (2014) “no es otra cosa que poner a tono la educación con las exigencias y desarrollos tecnológicos, conceptuales y pedagógicos de cada época, de tal forma que pueda satisfacer con calidad y de forma más equitativa y pertinente las necesidades de desarrollo humano y social de cada cultura, civilización y sociedad” (p. 360).

Así mismo, el uso de lo digital ha tenido una evolución veloz en toda América Latina, el Caribe, América del Norte y Europa. De acuerdo con Guerra, Hilbert, Jordan y Nicolai (2008) las aplicaciones de los medios digitales iniciaron con proyectos de educación a distancia o tele educación y posteriormente evolucionaron

a la educación electrónica e incluyeron aspectos como aprendizaje y enseñanza por medios electrónicos, capacitación para su uso, adquisición de sistemas de aprendizaje y programas educacionales por medio de entornos virtuales, uso de tecnologías de redes y comunicaciones para diseñar, seleccionar, administrar, entregar y extender la educación y la información relativa a sus educandos. Según estos autores, virtualizar la educación dio paso a una serie de críticas sobre su eficiencia y eficacia, las cuales giran alrededor de las experiencias de aprendizajes virtuales y en la generación de aprendizajes significativos y permanentes, por tal motivo es necesario cuestionar los aspectos que envuelven a lo digital en el ámbito escolar.

Finalmente, y a manera de conclusión, queda claro que la incorporación de los medios digitales en la pedagogía deben promover modelos educativos que estén centrados en el alumno, así como un pensamiento de orden superior como el crítico y en este sentido, la lectura y escritura como instrumentos mediadores de una cultura, son prácticas fundamentales en y para la educación superior, por tal motivo, al ser prácticas inmersas en una sociedad, también han sufrido cambios en la medida que lo digital ingresa al contexto escolar y su papel en México y el mundo no ha sido igual debido a las brechas sociales y culturales que atraviesan a la población estudiantil.

3.2 Breve reflexión de la lectura en educación superior a través de medios digitales

Con la situación de pandemia que vivió México, específicamente durante el año 2020 a la actualidad, el proceso de enseñanza cambió bruscamente, en primer lugar, se puede hablar de la forzada inclusión de los medios digitales en el proceso educativo, en segundo, el hecho de que la práctica pasara de ser exclusiva del docente a compartirse con estudiantes e instituciones.

De manera más detallada, es necesario señalar que no todos los países se enfrentaron a esta situación pandémica de la misma manera ni con la misma magnitud, ya que algunos países “en vías de desarrollo” tuvieron muchos más problemas que aquellos de “primer mundo”. Problemas como la falta de conectividad y de aparatos digitales, así como la falta de un conocimiento claro sobre el manejo

de plataformas son algunos a los cuales se enfrentaron docentes y estudiantes del ámbito universitario.

En este sentido, de acuerdo con Lugo y Loíacono (2020) incorporar lo digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicó una serie de cuestiones que no se reducen al hecho de que existan computadoras para todos (lo cual no ocurre en todos los países), lo que realmente importa es que exista: “la cobertura y calidad de internet, la formación inicial de los docentes, la provisión robusta de contenidos digitales, las evaluaciones robustas y la mitigación de sus efectos ambientales” (p. 20), es decir hacer un uso adecuado de estos medios e identificar datos de acceso educativo y digital, lo cual no sucedió hasta muy entrada la pandemia.

Esto es importante porque las escuelas no estaban listas para modificar sus prácticas ni mucho menos las maneras en que los estudiantes leen, ya que

Tanto a nivel de las políticas como en el plano institucional se vuelve una prioridad vital el diseño de estrategias para sostener los diferentes equipos (docentes, auxiliares, cooperadoras, familias) y fortalecer los vínculos entre estos para que, a través de redes de contención y apoyo, se garantice el derecho a aprender (Lugo & Loíacono, 2020, p. 28)

lo cual demuestra que el objetivo principal de las instituciones educativas estuvo enfocado en políticas y no en prácticas educativas.

En este sentido, las políticas institucionales son las que determinan lo que está y no está permitido realizar en las aulas. También se controla la incorporación de lo digital a los espacios educativos y las herramientas para la práctica lectora, en la cual, desde la literacidad digital, el estudiante deja de ser considerado como un “objeto”, un recipiente o un usuario de instrucción y pasa a ser el sujeto responsable de su propio trabajo de aprendizaje y autodesarrollo. Motivo por el cual, los espacios virtuales han permitido la transformación de la lectura al permitir la exploración de nuevas formas y a su vez la integración de comunidades escolares con una participación bidireccional con personas conectadas virtualmente, aunque no en territorio (Escorcia, 1999).

Con base en lo anterior, no cabe duda que los medios digitales, se han encaminado a mejorar la calidad de la educación por medio de la diversidad de contenidos y los modelos centrados en el alumno, los cuales promueven el

aprendizaje colaborativo en línea, la experimentación e investigación, la formación de comunidades virtuales como comunidades de intercambio, el incremento de la autonomía y la responsabilidad del alumno respecto al propio proceso de aprendizaje modificando las prácticas educativas y a su vez la manera de leer.

Autores como Flores, Díaz y Lagos (2017) indican que el avance de la tecnología ha modificado la manera en que se lee, aun cuando la mayor parte de los estudiantes no dominan el proceso de la lectura en texto impreso, lo cual genera mayores complicaciones en la lectura con soporte digital, pues los cambios digitales no se integran a la educación escolar, ni se contempla la disposición de contenidos, o el hecho de que los estudiantes ahora comunican y comparten lecturas con otros a través de una red.

Siguiendo esta línea, las redes sociales también han permitido una mayor velocidad y formas de lectura desarrollando vínculos visuales que se suma al gusto y placer de la lectura (Ramírez, 2016), entendiendo la lectura como un elemento cultural por el que se difunden contenidos que permiten acceder a información y al conocimiento a través de la expansión de significados.

La UNESCO ya desde el año 2013, señaló que las tecnologías han logrado crear diálogos y relaciones sobre identidades y visiones del mundo, ya que los estudiantes al emplear tecnologías realizan una participación activa en la sociedad y a su vez practican nuevas formas de lectura para su aprendizaje. Así mismo, la lectura con soportes digitales conjunta procesos complejos, por ello, la lectura se concibe como una práctica social situada histórica y culturalmente, contemplando la lectura a través de medios digitales.

Aunado a lo anterior, Levratto en 2017 indicó que la lectura en texto digital es variable en tiempo y espacio, por ello se convierte en una práctica enriquecedora que involucra cuestiones afectivas y sociales que pueden ir más allá de la lectura en soportes impresos, así mismo, es necesario señalar que la lectura digital y el concepto de literacidad son diferentes, pero ambos se interrelacionan. Para este autor, la literacidad se concibe como una perspectiva particular de la lectura y desde esta postura la práctica de leer debe ampliarse más allá de las formas y espacios tradicionales, así mismo, la literacidad implica explorar más allá de los aspectos

visuales y técnicos y la revisión de métodos y prácticas más allá de lo formal de la alfabetización.

De la misma manera, algunos autores señalan que los estudios sobre literacidad tienen diversas líneas teóricas que destacan factores sociales, discursivos, mediáticos o contextuales (Leu, 2001), sin embargo, se coincide en que un lector crítico al emplear medios digitales, es capaz de entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos sobre un texto, así como de expresar su propia interpretación a través de la creación personal pues es consciente de que los significados son situados y dinámicos, de ahí que toda lectura tenga interpretaciones diferentes a su propia interpretación (Cassany, Luna & Sanz, 2003).

Con base en lo anterior, queda claro que la lectura impresa es distinta a la lectura que se realiza a través de los medios digitales, sin embargo, comparten algunas características que permiten hablar de criticidad. De esta manera, la lectura en un texto impreso se diferencia al proceso lector digital, a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento (Linne, 2015) lo que hace que se deba replantear las nuevas culturas letradas desde una mirada que potencialice los espacios conectados por medio de lo digital, ya que la lectura crítica en sus diferentes formatos se puede ir desarrollando y ejercitando a través de un andamiaje planificado (Cassany, 1990).

Al respecto, Odetti (2020) señala la importancia de romper con la linealidad de los textos tradicionales y poner valor en los contenidos, los cuales se pueden presentar en distintos formatos con la finalidad de que los estudiantes intervengan en el material que ellos mismos emplean, en decir: apropiarse, repensar, deconstruir y resignificar los posicionamientos teóricos. Así mismo, el autor señala que en cuanto a los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza, estos varían en su contexto, diseño y uso, lo cual depende de las propuestas educativas. Se espera que la distribución de estos materiales sea horizontal en la construcción del conocimiento y por eso se necesita una articulación entre autor y lector, la cual debe ser enseñada en los espacios universitarios. De la misma manera este autor considera que en la posmodernidad el trabajo de las instituciones (como lo es la universidad) debe involucrar saberes, personas y comunicaciones pues los autores son un modo de existencia en la circulación de los discursos dentro de una sociedad.

A manera de conclusión la lectura a través de los medios digitales se ha incorporado a los espacios públicos escolares, desde niveles de educación básica, hasta los de educación superior, por ello, es necesario que estos recursos se empleen en las aulas y que prácticas tan importantes como la lectura, puedan empezar a visibilizarse por medio de estas herramientas, con la finalidad de que sean prácticas críticas que permitan un cambio social desde los espacios educativos hasta otras esferas de la vida cotidiana, junto con la escritura.

3.3 Breve reflexión de la escritura en educación superior a través de medios digitales

La escritura, como práctica sociocultural que se ha ido modificando a través del tiempo, ha llegado a un momento de la historia en la cual se ha transformado hasta volver a emplear símbolos y signos que anteriormente no se visualizaban y todo gracias a los medios digitales. Ejemplo de ello, son los emojis o escrituras que se realizan con abreviaturas para escribir menos en los espacios de socialización, como lo es internet y las redes sociales, sin embargo, aun cuando muchos seres humanos y sobre todo muchos jóvenes emplean distintas maneras escritas de comunicarse, en el ámbito educativo y escolar, las formas no han cambiado y los profesores a cargo siguen solicitando trabajos escritos que deben acoplarse a ciertos parámetros formales y funcionales que están en concordancia con un plan de estudios específico.

En este sentido, la escritura que se lleva a cabo en las universidades a través de lo digital, ha sufrido cambios que no son tan drásticos como lo ha sido en otros espacios. Pese a ello, algunos autores indican que la introducción de los medios digitales al ambiente escolar, tiene el propósito de mejorar y transformar las prácticas pedagógicas, dejando atrás las tradicionales clases y llevando el proceso educativo hacia la pedagogía constructivista, convirtiendo al alumno en un ser activo y creador del conocimiento (Guerra, Hilbert, Jordan & Nicolai, 2008).

De la misma manera, autores como Claro (2010) reafirman las potencialidades de los medios digitales en el sector educativo haciendo énfasis en su efectividad para la enseñanza y aprendizaje de diversas asignaturas, y para el desarrollo de habilidades de orden superior, como: la reflexión, el análisis crítico, el razonamiento y la evaluación, las cuales trascienden a las disciplinas tradicionales y

facilitan la resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo o colaborativo, y la creación de conocimientos.

Específicamente, en México, la situación de pandemia inició en marzo de 2020 y a partir de ese momento, las instituciones académicas tuvieron que cerrar sus puertas a la comunidad estudiantil y docente lo que ocasionó que la enseñanza y aprendizaje se modificará, afectando a todos los niveles académicos, sobre todo a las universidades, por un lado, a los estudiantes que para formarse necesitan practicar y por otro a aquellos que necesitan aprender nuevas formas de escribir, pues como señala Achard (2020) las universidades son esenciales en la enseñanza de los estudiantes, ya que ésta suele perfilar tendencias.

Siguiendo esta línea, una cuestión importante que sucede en el ámbito universitario, es el reclamo y falta de apoyo que reciben los docentes y estudiantes al momento de emplear herramientas digitales, ya que muchas veces se cuenta con equipos de cómputo o con herramientas para escribir trabajos académicos como word, excel, power point, drive, etc. Y en ocasiones no existe una capacitación por parte de las instituciones, es decir, se da por hecho que docentes y estudiantes saben hacer uso de estas herramientas, aun cuando en ocasiones los docentes y sobre todo los estudiantes no tienen el conocimiento para emplear a un 100% estas herramientas digitales.

En las universidades, sucede que, al incorporar tecnologías, también se abren espacios para hablar de literacidad digital, la cual no es excluyente a las problemáticas que se presentan al momento de implementar lo digital en los ambientes educativos, sobre todo en los procesos de escritura, ya que:

la imagen es mucho más potente que las palabras. La reacción elimina la reflexión y está habilitada para todas las edades (desde la infancia a la vejez). Esta amplitud de acceso y reacción dista mucho de ser una educación digital responsable, pero es la más extendida (Achard, 2020, p. 48)

Lo anterior muestra cómo la escritura se ha transformado y ha dado paso a imágenes y otras herramientas de comunicación, sin embargo, para los niveles superiores, escribir es fundamental y por lo mismo no debe dejarse de lado, es decir:

No se trata de seguir dando clases, incluyendo recursos tecnológicos digitales, es necesario que se generen modificaciones sustantivas en las prácticas docentes y

en la cantidad y calidad de los aprendizajes (más y mejores), potenciando la autonomía estudiantil (Achard, 2020, p. 51)

Al respecto Escorcía (1999) indica que no es posible en la actualidad, fomentar estas autonomías o ser críticos, ya que desde la globalización entendida como un reflejo de políticas que generan mega naciones y ocasiona un consumo indiscriminado de recursos, así como tránsito de mercancías que lleva a una competitividad universal, es complicado que las personas logren tener un proceso continuo de aprendizaje más allá de lo formal, lo cual no significa que los docentes no podamos hacer nada desde nuestros espacios, por el contrario, se necesita de nuevas formas de escribir para poder generar discursos que pongan sobre la mesa temáticas que promuevan el cuestionamiento de la realidad y nuevos parámetros para la escritura de nuestros estudiantes.

En este sentido, existen distintas estrategias que se plantean desde los espacios académicos, como lo es el acompañamiento de los estudiantes, Alvarado y Romero (2007) señalan la importancia del acompañamiento como una estrategia, entre muchas otras, de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se entienden como aquellas que constituyen secuencias integradas de procedimientos y que se eligen con el objetivo de facilitar la adquisición, almacenamiento y empleo de la información y que terminan en el éxito de la elaboración de una tarea. En este sentido, escribir es una tarea que frecuentemente se les solicita a los estudiantes en sus diversas asignaturas, sin embargo, no siempre queda claro el objetivo de dicha tarea o simplemente no hay una detección de los recursos con los que cuenta o no cuenta el estudiante. De la misma manera, en algunas ocasiones los estudiantes pueden estar llevando a cabo prácticas de literacidad crítica y no ser consciente de ello, por la falta de acompañamiento por parte del docente o la falta de información.

Con base en ello, resulta interesante que pudiesen existir espacios diseñados específicamente para la criticidad, ya que cuestionar y posicionarnos frente a un texto y/o un escrito es imprescindible en el desarrollo de autonomías estudiantiles. En este sentido, sería necesario una:

colaboración interinstitucional a nivel regional a través de redes, en las que se aborden de manera articulada los aspectos académicos, administrativos y de soporte tecnológico. Donde cada institución educativa participa en diferentes

ámbitos de acción de acuerdo con el perfil institucional (Alvarado y Romero, 2007, p.5)

Lo anterior, demuestra que la escritura también es específica a una disciplina y al hacerlo mediante herramientas digitales, esto no debe pasar desapercibido. Al respecto, Area (2020) propone espacios virtuales como una manera de enseñar a escribir a distancia, pues en un aula virtual el espacio online genera una experiencia de aprendizaje bajo la dirección de un profesor por lo que es privado entre docente y estudiantes. Así mismo, se deben considerar materiales, actividades, maneras de evaluación con la finalidad de que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma.

Lograr la autonomía de los estudiantes conlleva un proceso de alfabetización digital, pues entre los objetivos de ésta se encuentran la formación de ciudadanos autónomos, cultos y críticos en el ciberespacio y ello es responsabilidad de las universidades, pues escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito, es la inserción del uso en situaciones y contextos, es mirar la relación que tiene con procesos y configuraciones históricas y políticas y exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar. En el texto impreso la escritura es gobernada por una representación lineal del significado y en lo digital existe una multimodalidad que se rige por la representación simultánea del significado (Kress, 2003).

Finalmente, y a manera de conclusión, se puede afirmar que los docentes necesitan maneras nuevas de abordar la escritura a través de medios digitales y sobre todo implicarse en el proceso de enseñanza del uso de las mismas con fines críticos, autónomos y responsables.

Capítulo IV. Lectura y escritura críticas en educación superior

4.1 Lectura crítica en educación a nivel superior

La lectura, es una práctica que se perfecciona y modifica a través del tiempo. Desde que somos niños, en la educación básica se nos enseña a leer, sin embargo, leer en la universidad implica hacerlo de una manera otra, y ésta por lo general aspira a ser crítica, ya que un estudiante que logra ingresar a la universidad es porque ha estado en un sistema educativo que, la mayoría de las veces, no lo ha dotado de herramientas ni formado en hábitos de lectura que le permitan ser un lector autónomo, por ello en la universidad los estudiantes presentan dificultades para la producción y la interpretación de textos escritos y especializados (Castañeda y Henao, 2005).

Leer críticamente no solo es extraer información de los textos ni mucho menos reponer información lingüística a partir de inferencias, contrariamente, un abordaje crítico de la lectura implica que el significado del texto surge "al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector" (Cassany, 2006, p. 81).

Para Arce (2013) la lectura crítica que se espera a nivel universitario refiere a un proceso que construye una representación del significado, esto logrado a partir de una matriz sociocognitiva que reúne opiniones e imaginarios específicos de una comunidad, es decir a través de la lectura crítica se logra la interpretación de la óptica cultural e históricamente determinada, así como las relaciones de poder y las estructuras axiológicas de una sociedad. En este sentido, la crítica necesita de una capacidad de reconocimiento tanto de actitudes, como opiniones, valores e ideologías que sitúan al texto, así, su desarrollo implica una tarea fundamentalmente analítica por parte del lector y el rastreo de evidencias que descubran el anclaje ideológico del discurso leído.

De acuerdo con Martínez, (2004), para desarrollar una lectura crítica a nivel superior, es necesario: motivar a la lectura del código escrito y sistemas de significación, promover el acercamiento a la literatura para el ocio, mejorar el rendimiento académico a través de estrategias que permitan aprender a partir de los textos leídos, mejorar el proceso de inferencias textuales y avanzar en el desarrollo teórico y metodológico de la lingüística.

Revesz (2006) por su parte, concibe a la lectura crítica como un elemento diferenciador en la sociedad e indica lo importante que es para la mejora de los niveles sociales y económicos, esto es importante porque este tipo de lectura tiene ejes y objetivos específicos que la lectura por sí sola no tiene.

Tan solo en México, de acuerdo con la UNESCO (2020) este país ocupa el lugar 107 de 108 en índice de lectura, lo cual es alarmante porque ocupa el penúltimo lugar. Así mismo, 7 de cada 10 personas que leen son mayores de 18 años e indican que lo que más leen son libros, revistas, periódicos, historietas o portales de internet. De acuerdo con el INEGI (2020) las personas de mayor escolaridad reportan haber leído en promedio 49 minutos por sesión y es esta misma población la que lee más en comparación con el resto de la población.

Los datos mostrados ponen sobre la mesa, el hecho de que los mexicanos no leen y cuando lo hacen, se desconoce si lo hacen de manera crítica. En el ámbito universitario, esta lectura se promueve más que en otros espacios, sin embargo, aún hay mucho trabajo que hacer para modificar esas cifras.

4.2 Escritura crítica en educación a nivel superior

A lo largo del tiempo, la escritura ha evolucionado lentamente. En un principio, escribir solo era posible para los aristócratas, y aun cuando hoy en día escribir es posible para una parte de la población, ésta sigue permitiendo que los intereses políticos de la época sean traducidos a programas académicos a los cuales solo pueden acceder una pequeña parte de las personas.

En el caso de la escritura, esta práctica se enseña desde niveles básicos, sin embargo, al ingresar a las universidades, escribir como se ha venido haciendo, resulta insuficiente, por ello es necesario que los docentes enseñen a concebir la escritura como indagación, exploración, discusión o explicación para que pueda ser entendida como una actividad social que conduce a la producción de conocimiento, en este sentido la escritura en la universidad es una acción propia de la investigación (Rincón, Roldán y Narváez, 2005).

Castellá (2009) señala que escribir en la universidad, permite la comunicación entre contextos científicos y académicos, por ello, plantea que para desarrollar una escritura crítica es necesario: tener una visión más contextual y flexible del proceso,

tener en cuenta al contexto social y cultural en el que un texto se inserta, recuperar los objetivos personales y/o las actitudes vinculadas al proceso de escribir, todo ello como factores constituyentes y determinantes del proceso.

Es importante señalar que actualmente los niveles de escritura son preocupantes; de acuerdo con CONACULTA (2015) se indicó que existe un déficit notable en la escritura de México y América Latina y añadió que la universidad es el espacio en el cual se debe garantizar la apropiación de este y otros saberes, ya que a los estudiantes que ingresan a las universidades les resulta difícil hacerse entender a través de la escritura, tienen dificultades de interpretación de significados implícitos y complementarios, carecen de elementos de análisis y no diferencian argumentos.

Montoya, Arbeláez y Álvarez (2010) promueven la escritura crítica en la universidad a través del compromiso del docente de practicar tareas académicas (como la escritura), para obtener como resultado algunos textos sistemáticos y propositivos, además indican que las universidades deben promover la escritura entre los estudiantes, profesores, empleados y egresados.

Lo anterior, es confirmado por Londoño y Soler (2004) quienes comentan la importancia de que la universidad se considere un espacio de promoción a la escritura crítica al señalar que:

Los jóvenes de la Institución Universitaria demandan unos niveles de literacidad que potencien una serie de habilidades en relación con la producción escrita de diversos géneros discursivos realizada a través de un proceso que tenga en cuenta los contextos familiares, culturales, disciplinarios, académicos, sociales e individuales (p. 79).

Finalmente, como se ha demostrado, la escritura es fundamental en la educación superior, sin embargo, cada disciplina tiene sus propios discursos y sus propias maneras de escribir aunado al hecho de que cada disciplina ha incluido a los medios digitales en sus prácticas. A continuación, se exponen algunos puntos relevantes de la literacidad digital.

4.3 Literacidad digital

La lectura y escritura no son estáticas, al contrario, son prácticas que se modifican con el tiempo y se transforman en las sociedades, por ello, actualmente, estás

prácticas se han relacionado con los medios digitales. A la lectura y escritura crítica que se realiza mediante estos medios se les llama literacidad digital.

Ulloa y Carvajal (2005) enfatizan la crisis que se ha presentado en la cultura escrita, no solo por la pérdida de importancia en espacios curriculares y extracurriculares asociados con la lectura y la escritura en los colegios secundarios, sino también por las prácticas juveniles vinculadas a los medios de comunicación y lo digital, donde predominan formas de comunicación audiovisual sobre la expresión escrita, dando paso a la literacidad digital.

La literacidad digital exige que la lectura y escritura sean prácticas críticas como condiciones necesarias para la construcción de significado. Gasca (2010) indica que la literacidad en Internet propone la modificación de estas prácticas debido a una mayor diversidad de textos, formatos y lenguajes en contextos distintos y plantea la necesidad de desarrollar la literacidad como parte de una comunicación más integral que permita la búsqueda y análisis de información en internet y de los documentos seleccionados en torno al tema, donde el apoyo del docente es esencial para guiar y dirigir.

Por su lado, Cassany (2005) calcula que hay alrededor de 1000 millones de internautas, lo que propicia una reorganización de usos y algunas prácticas ya han pasado a ser electrónicas. En la literacidad digital existen diversos géneros que suelen dividirse en dos grupos (según la interacción) sincrónica o asincrónica. Ejemplos de la primera son: el chat, MSN o juegos de simulación; mientras que entre lo asincrónico se encuentran: los email, web, foros o blogs.

Cada uno de estos géneros presenta nuevos parámetros pragmáticos, discursivos y verbales, usos que son estudiados por la literacidad digital. En el ámbito de la didáctica de la lengua, han surgido propuestas desde un enfoque digital, es decir, en la enseñanza de la lengua se debe incluir al aprendizaje de los discursos digitales, en la medida que en el uso real de la lengua estos ya ocupan un volumen importante (Cassany, 2005).

Finalmente, la literacidad digital plantea que la lectura ha mudado los libros por herramientas digitales, así como la escritura emplea mecanismos tecnológicos y ya no únicamente papel y lápiz, por ello, se considera fundamental reconocer el papel que juegan los medios digitales en las prácticas de lectura y escritura que tienen

cabida en la educación superior. A continuación, se explicita de manera particular el caso de estas prácticas en la disciplina de Pedagogía.

4.4 Lectura y escritura disciplinar- el caso de Pedagogía FES Aragón

La lectura y escritura disciplinar invita a pensar la construcción del conocimiento en la medida que se adquieren diferentes formas de leer y escribir en una disciplina de formación específica.

Esta perspectiva lleva a Parodi (2005) a cuestionarse qué es el lenguaje especializado y señala que éste refiere a los niveles de lectura y escritura que permiten entender de forma más precisa y eficiente los textos disciplinares que se consultan, además de dinamizar los procesos de una escritura coherente, cohesionada y consolidada, conceptos que conllevan a la generación de un nuevo conocimiento.

En este sentido, las universidades son las encargadas de promover determinados modos de leer y escribir, los cuales cumplen con requisitos académicos disciplinares que no siempre o no necesariamente están enfocados al desarrollo de prácticas de corte investigativo y en pro de la divulgación y formación científica. Por ello, cada disciplina construye sus propias maneras de lectura y escritura, ocasionando que aquello que se lee y escribe sea compartido por una comunidad científica particular, lo que genera que un pedagogo necesite formas específicas de leer y escribir que serán diferentes a las de un ingeniero, biólogo, psicólogo, etc. (Torres, 2018)

Al respecto, Carlino (2005) señala que existe una necesidad de mejorar los niveles de lectura y escritura de los jóvenes universitarios, cuyos niveles son en su mayoría, relativamente bajos. Desde su perspectiva, el trabajo de preparación, capacitación y consolidación está dado por las disciplinas, y es allí donde los docentes deben acompañar el proceso de lectura y escritura con un propósito más amplio que únicamente la alfabetización académica o avanzada. En este sentido la literacidad o "habilidades de lectura y escritura contextualizada", resulta de enorme valor para el desempeño académico y profesional.

Siguiendo esta línea, en América Latina se ha construido un consenso alrededor de la idea de que la formación universitaria debe ir acompañada de la

apropiación paulatina por parte de los estudiantes del discurso de las disciplinas que se ponen en juego en la carrera que cursan, ya que leer y escribir dentro de una disciplina, permite:

Participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. [...] [Este concepto] Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005, p. 14).

Lo anterior, se manifiesta en el caso específico de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, ya que en las habilidades que exige la facultad (consultadas en la página oficial), se encuentra que los estudiantes necesitan contar con hábitos de lecto escritura, así como tener capacidad de análisis y reflexión que les permita comprender lenguajes especializados con la finalidad de tener una formación crítica con respecto a los conocimientos básicos de la disciplina.

Aunado a lo anterior, el plan de estudios de la FES Aragón para la disciplina de Pedagogía (2002), señala que la comunidad egresada deberá ser capaz de diseñar, ejecutar y evaluar proyectos académicos, de capacitación y actualización laboral, así mismo, los estudiantes podrán explicar y proponer soluciones a problemas educativos concretos en nuestra sociedad a través de dar asesorías pedagógicas en investigaciones y estudios con respecto a los distintos niveles y modalidades de la práctica educativa.

En el plan curricular, los estudiantes de cuarto semestre tienen la posibilidad de cursar materias optativas como es el caso de: “Taller de aprendizaje, pensamiento y creatividad” asignatura en la que se desarrolló la investigación, ya que es una materia en la cual los estudiantes forzosamente leen, escriben, reflexionan y emplean la crítica para llegar a la creatividad.

Es cierto que a lo largo del tiempo se han desarrollado distintas investigaciones que abordan el tema de la lectura y escritura en estudiantes universitarios. Por ejemplo, en cuanto a la lectura, las investigaciones que se han realizado giran en torno a indagar la relación entre desempeño y autopercepción en lectura comprensiva, aportar datos acerca de la problemática que experimentan los estudiantes en la práctica lectora, realizar talleres con estrategias metodológicas

para desarrollar habilidades lectoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, promover la lectura voluntaria y la producción de distintos textos, brindar evidencias de validez y de confiabilidad sobre una prueba, etc. (Aguirre, 2008; Brizuela, Pérez y Rojas, 2020; González, Jiménez e Ignacio, 2016; Quiroz y Pisco, 2019; Roldán y Zabaleta, 2017). Por otro lado, en cuanto a la práctica de escritura, se encuentran investigaciones preocupadas por evaluar los efectos de la variación de criterios formales y funcionales en episodios didácticos escritores sobre la emergencia de habilidades escritoras, los efectos de la redacción sobre la frecuencia de criterios impuestos de forma oral por los estudiantes universitarios, competencia escritora a través del uso de textos breves, contacto directo de escritores con el referente sobre las modificaciones y los efectos de descripciones elaboradas (Arellano, 2020; Gallego, García y Rodríguez, 2013; Hernández, 2017; Largo, Mosquera y Palacios, 2018; Morales, Hernández, Peña, Chávez y Carpio, 2017; Ortega, Patrón, López y Pacheco, 2020), lo cual deja claro que en el ámbito de la lectura y escritura se han realizado investigaciones que tratan de dar cuenta de lo que sucede con estas prácticas.

Sin embargo, no se debe dejar de lado el hecho de que algunos investigadores también se han preocupado por abordar la lectura y escritura a través de medios digitales, ejemplo de ello es la investigación realizada por Álvarez y Taboada (2016) quienes se encargaron de caracterizar y comprender prácticas de enseñanza de la escritura con medios digitales a nivel medio y superior, empleando una metodología cualitativa; Boatto, Fenoglio, Bono, Aguilera y Cadario (2016) tuvieron como objetivo de su investigación conocer cómo están presentes los medios digitales en la lectura y en el aprendizaje por parte de estudiantes universitarios. Ambas investigaciones coinciden en que lo digital les permite a los estudiantes adquirir, desarrollar, mejorar o construir contenido o conocimientos y valoran positivamente estos medios por su alta presencia cotidiana, comodidad, rapidez, practicidad y accesibilidad.

Con todo lo anterior, se esclarecen las distintas líneas de conocimiento académico, con la finalidad de mejorar el aprendizaje (a través de la lectura, escritura y medios digitales) en la educación superior, sin embargo, aún hay aspectos de la vida académica que no se han estudiado, aunado a que la mayor parte de los trabajos que se han realizado son en modalidad presencial y actualmente, considerando la situación social, el uso de lo digital ha crecido notoriamente, ya que

estos medios se encuentran inmersos en múltiples contextos, sobre todo en el ámbito educativo (Cardozo, Duarte & Fernández, 2018; Hernández, 2017; Suárez et al., 2015; Tedesco, 2008). Así mismo, la percepción que los alumnos tienen acerca de sus propias prácticas pasa a segundo término y muchas veces ni siquiera son considerados como personas activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la misma manera las prácticas de lectura y escritura no suelen interiorizarse como prácticas críticas, razones por las cuales en este trabajo se considera necesario recuperar esta parte y por ello surgen las siguientes preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía con respecto a sus propias prácticas de lectura y escritura?
- 2.- ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía?
- 3.- ¿Cómo relacionan los estudiantes de cuarto semestre la lectura y escritura como práctica crítica en su disciplina (Pedagogía)?

Las preguntas planteadas surgen después de observar una realidad que como estudiante viví durante la licenciatura y que ahora en mi papel de investigadora puedo comprender mejor, así mismo, al hacer una revisión del estado del arte se puede identificar que aun cuando existen distintas investigaciones en estos ámbitos, hay aspectos que no se han considerado y por ello, el ser de este trabajo.

De acuerdo con Cassany (2010) existen tres grandes enfoques que permiten estudiar la lectura y escritura, dichos enfoques son los lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. Específicamente, este trabajo está enfocado en estudiar las prácticas de lectura y escritura desde el último enfoque, ya que de acuerdo con el autor leer y escribir son tareas que varían en cada contexto y época. Específicamente en el ámbito disciplinario, el autor indica que cada disciplina tiene sus propias prácticas discursivas, así mismo señala la importancia de la literacidad crítica.

Siguiendo al autor, el enfoque sociolingüístico se divide en géneros que refiere a los contenidos que usan el lenguaje en una esfera particular de la vida profesional, pueden concebirse como unidad de aprendizaje y enseñanza e incluyen las condiciones contextuales y lingüísticos (al ser una práctica socio histórica que se desarrolla en la comunidad). Existen muchos géneros disciplinarios como los

académicos, sociales y familiares, científicos, jurídicos, económicos, periodísticos y literarios. Particularmente esta investigación, hará uso del género disciplinario académico.

De la misma manera, el autor retoma el paradigma de la literacidad crítica e indica que cualquier discurso tiene un autor situado en un contexto sociohistórico determinado e intencional, así el significado del discurso es contextual y varía de sujeto a sujeto por eso no existe el mensaje válido o la verdad sino muchas interpretaciones. En este sentido, también existe la literacidad digital que consiste en incluir a los medios digitales en las prácticas de lectura y escritura.

Así mismo, como se demostró con el estudio del arte, existen algunas investigaciones que han abordado estos aspectos de un modo cuantitativo o cualitativo (Torrado, 1981; O'Donnell y Oszlak, 1995; Estivill, 2003; Porter y Kramer, 2006; Abenza, Bravo y Olmedilla, 2006; Cruz y Plata, 2011), sin embargo esta investigación pretende ir más allá y conocer la percepción de los estudiantes, ya que, al pertenecer a la licenciatura en Pedagogía, la manera en que leen y escriben necesariamente debe tener cabida en un programa de estudios que de una u otra manera les exige maneras específicas de llevar a cabo estas prácticas.

La propuesta de este trabajo, incluye abordar el tema a través de los medios digitales, debido a que en la actualidad (por motivos de salud) la población se vio obligada a incluirlos en el ámbito académico. Así mismo algunos autores señalan que los medios digitales tienen una incidencia positiva en el aprendizaje al promover la criticidad mediante el acceso a la información (Godoy & Calero, 2018).

De acuerdo con Brunner (2001) el éxito académico se determina por tres factores: familia, escuela y entorno institucional, y es en la escuela, el lugar donde a los alumnos se les debe proporcionar las herramientas necesarias para su aprendizaje, en este sentido, la universidad debería contemplar los componentes: lectura crítica, escritura crítica y medios digitales, lo cual coincide con lo que algunos autores señalan, pues aun cuando la lectura y escritura tienen mayor importancia en los niveles básicos de enseñanza, estas prácticas se centran en la reproducción de la información y pocas veces se fomenta que realmente el estudiante avance a actividades de mayor complejidad, sobre todo en las universidades, ya que existe la creencia de que los estudiantes ya tienen que saber leer y escribir (Calderón & Tapia,

2016; Prieto & Cantón, 2015; Vila, 2004), lo cual muestra que el funcionamiento de las instituciones educativas universitarias descansa, la mayor parte del tiempo, meramente en aspectos formales que no se relacionan con el aprendizaje profesional de los alumnos, ni con la enseñanza del objeto disciplinario (León, Morales, Silva & Carpio, 2011; Morales et al., 2013), razón por la cual, desde la postura desde este trabajo, se considera que la universidad necesita generar espacios donde la criticidad tenga cabida, pues es importante que los estudiantes logren el nivel de comprensión ideal al que se espera que lleguen los individuos en la lectura y escritura, con la finalidad de formar ciudadanos críticos y propositivos (Cubides, Rojas y Cárdenas, 2017).

Con base en lo anterior, el presente trabajo parte del hecho de que la lectura y la escritura son importantes como prácticas socio históricas que tiene cabida en una época específica y en una disciplina particular, por ello aun cuando se han llevado a cabo distintas investigaciones en estos ámbitos, se considera importante recuperar lo que un grupo de estudiantes percibe sobre sus propias prácticas de lectura y escritura, así como la manera en que los medios digitales han influido en su realización con la finalidad de conocer si ellos logran concebir estas prácticas como críticas y emancipadoras, por estos motivos se considera necesario abordar estos tres ejes desde un paradigma crítico y digital. A continuación, se presentan los objetivos de la investigación:

OBJETIVO GENERAL

Analizar la lectura y escritura como prácticas críticas a través de medios digitales para transformar el pensamiento de los estudiantes de licenciatura en pedagogía (UNAM)

OBJETIVOS PARTICULARES

*Conocer la percepción que tienen los estudiantes de licenciatura (Pedagogía) respecto a sus prácticas de lectura y escritura.

*Transformar la manera en que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía realizan sus prácticas de lectura y escritura

*Conocer la manera en que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía relacionan la lectura y escritura como práctica crítica en su disciplina.

Los objetivos de esta investigación parten del hecho de que la sociedad vivió una situación de pandemia que obligó a las personas a realizar sus actividades de un modo no presencial, es decir, las situaciones sociales han forzado a que, la mayor parte de las interacciones que tiene el ser humano sean en una modalidad a distancia, por ello se recuperó el uso de medios digitales, así mismo después de realizar una breve revisión a las tesis y trabajos de los estudiantes de Pedagogía en la FES Aragón, así como la plática con docentes de esa disciplina, se observa que en la mayoría de los trabajos no existe una postura crítica y social y que los estudiantes muchas veces limitan su creatividad, reflexión y crítica por cumplir con especificaciones de los profesores. Esto no quiere decir que en FES Aragón no existan trabajos con una visión diferente o que no haya estudiantes que puedan construir sus propios criterios, sin embargo, el trabajo plantea que para ello se debe contar con espacios que promuevan estas prácticas.

Con base en lo anterior, este trabajo pretende ahondar en el tema de la criticidad y cómo los estudiantes de Pedagogía que cursa la materia optativa “Taller de aprendizaje, pensamiento y creatividad” pueden leer y escribir desde la criticidad y para ello se hará uso de una metodología cualitativa.

Capítulo V. Metodología de la investigación

5.1 Modelo de investigación

La metodología que se emplea en el presente estudio será de corte cualitativo, ya que la investigación cualitativa es un procedimiento metodológico que utiliza dibujos, discursos y otras herramientas que permiten comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística (Mejía, 2004), es decir, es una actividad situada que ubica al observador en el mundo y que surge del deseo de comprender “al otro”, haciendo uso de distintas herramientas como: el uso de cuestionarios, trabajo con grupos focales y etnografías (Denzin & Lincoln, 2012), así mismo, revaloriza al ser humano como objeto central de análisis y da importancia al contexto social.

Como parte de la metodología cualitativa, la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir un conjunto de actividades que realiza el docente en sus propias aulas con distintos objetivos. Estas actividades coinciden en la identificación de estrategias de acción, las cuales son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporcionando autonomía y poder a quienes la realizan (Latorre, 2005).

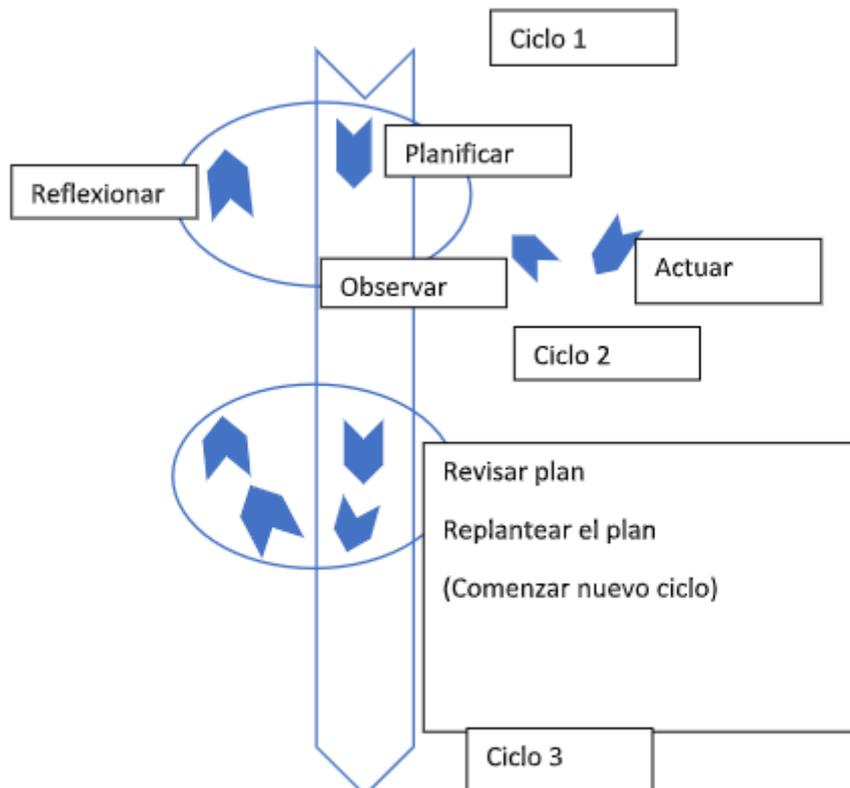
Aun cuando existen distintos modelos de investigación, para este trabajo se recupera el modelo de Kemmis (1989, en: Latorre, 2005), para quien, la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).

El modelo de Kemmis (1989, en: Latorre, 2005) se apoya en el modelo de Lewin y es empleado para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida

cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción, tal como se observa en la figura 1:

Figura 1

Momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)



Nota: La imagen representa la manera en que se relacionan los cuatro momentos del modelo de Kemmis (1989)

Aunado a lo anterior, el modelo de Kemmis (1989, en: Latorre, 2005) le permite al investigador replantear constantemente el plan de acción e iniciar un nuevo ciclo, ya que parte de este modelo consiste en reflexionar para volver a actuar y a partir de ello poder integrar en la investigación aspectos que en un principio no se habían considerado.

5.2 Categorías y herramientas metodológicas

Para lograr un acercamiento desde la metodología cualitativa a la literacidad crítica y digital, es necesario construir categorías que permitan el estudio del fenómeno, por

ello a continuación se exponen algunas investigaciones haciendo énfasis en las categorías empleadas.

Núñez (2019) realizó una investigación en la cual evaluó el impacto de la enseñanza del análisis crítico de las ideologías en estudiantes universitarios, a través de una técnica estadística llamada “diferencia de diferencias”, para este trabajo, el autor empleó categorías como: situación del discurso en el contexto sociocultural, práctica discursiva y efectos del discurso en la comunidad, con base en si los alumnos asumen o no una posición crítica frente al contenido y forma del texto.

Por otro lado, Ortega y Pagés (2017) realizaron una investigación desde el campo de la literacidad crítica mediante la cual uno de sus objetivos fue identificar el posicionamiento del profesorado y para ello emplearon narrativas y análisis de contenido a través de las categorías de: técnico-excluyente, socio-asimilacionista y crítico-transformadora, encontrando que existe una necesidad de implementar programas para formar en literacidad crítica.

Por su parte, Arce (2013) investigó la lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en las aulas a través de un texto y con base en ello recuperó las categorías de: transcripción, ejemplificación, establecer relaciones, interpretación, vinculación del texto, propósito del narrador, parafraseo del texto, identificación de contexto sociohistórico, concluyendo que la literacidad crítica es un objetivo alcanzable si se desarrollan propuestas pertinentes.

Siguiendo esta línea, Quiroz y Norzagara (2017) trabajaron con la literacidad digital y aplicaron una encuesta de literacidad que medía tres dimensiones: a) administración de la información, b) creación de nuevo conocimiento y c) comunicación, socialización y colaboración. Encontrando que los universitarios son hábiles en el acceso y manejo de la información más no para su integración, por lo que sugieren fomentar el uso de los medios digitales.

A partir de lo expuesto con anterioridad, se pueden identificar algunas categorías que otros investigadores han empleado al momento de trabajar con la literacidad crítica. Sin embargo, para fines de este trabajo y una vez que nos hemos posicionado desde un paradigma sociocultural y desde el modelo de Kemmis (1989, en: Latorre, 2005) se crearon categorías con el fin de dar cuenta de los objetivos y para ello se recuperaron los postulados de Cassany y Castellá (2010), de los cuales

se obtiene algunas categorías que son útiles al momento de estudiar la literacidad crítica; esas categorías son: a) contexto: ya que el lector necesita hacer uso de lo que se vive en la actualidad, b) interpretación: debe ser relativa en vez de absoluta, c) cuestionamiento: aquí se pone en duda la información del texto, d) tendencias: se espera que la tendencia sea pensar que las cosas cambian y no son solo de alguna manera, e) valoración: se valida la precisión y se consideran los matices, por lo que no simplifica los mensajes, f) manejo de la información: se cuenta con toda la información necesaria y se hace un buen manejo de ella, g) implicación: es lector se posiciona con respecto al contenido del texto, h) interés: se tiene interés por el mundo que lo rodea, i) significación: se tiene en cuenta las palabras y sus significados, j) análisis de los textos: se analizan y juzgan los textos de acuerdo con su calidad argumentativa, k) actitud: es necesario tener una actitud activa e interactiva, l) relación del texto: se es capaz de relacionar y argumentar, así como memorizar por placer.

Específicamente, para lograr el cumplimiento de los objetivos de esta investigación y recuperando a la información anterior, se van a tomar algunas categorías y se agregarán otras. Así, las categorías a estudiar son:

- a) percepción sobre la lectura: se refiere a la impresión que el estudiante tiene de su propia lectura. Así mismo, para algunos autores la percepción es la interpretación de lo que se siente y la definen como un proceso en el que se realizan ciertas afirmaciones que se comparan con la realidad (Vygotsky, 1995), por ello en este trabajo se recupera la percepción del estudiante como aquella interpretación de lo que siente respecto a su práctica de lectura.
- b) b) percepción sobre la escritura: se refiere a la impresión que el estudiante tiene de su propia escritura y aquella interpretación de lo que siente respecto a su práctica de escritura.
- c) c) práctica de literacidad crítica: categoría que muestra cómo leen y escriben los estudiantes a través de un ejercicio práctico
- d) d) lectura disciplinar: categoría enfocada en conocer la opinión que tienen los estudiantes de la lectura y escritura en pedagogía.
- e) e) Posicionamiento: posición con respecto al contenido del texto

- f) f) Lectura y escritura a través de medios digitales: se refiere a la manera en que los estudiantes realizan sus prácticas de lectura y escritura a través de lo digital.

Las categorías mencionadas con anterioridad serán abordadas mediante tres herramientas que son: 1) cuestionario, 2) ejercicios de lectura y escritura a través de Perusall y 3) textos escritos.

En cuanto a las herramientas empleadas, los cuestionarios son instrumentos muy utilizados para recolectar datos, ya que consisten en un conjunto de preguntas las cuales pueden ser abiertas (que no delimitan las respuestas) o cerradas (son aquellas que emplean categorías o alternativas de respuesta que son definidas a priori por el investigador). El tipo de preguntas que se emplee en los cuestionarios obedece al problema de investigación y pueden emplearse ambos tipos de preguntas en un mismo instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Así mismo, cuando se realizan mediante “Google forms” la información es más accesible y para los participantes suele ser un formato dinámico y sencillo de utilizar.

Por su parte, “Perusall”, es una aplicación que permite que la lectura deje de ser una actividad en aislado y se convierta en una actividad colectiva, además de que tiene como objetivo promover el aprendizaje autónomo, la discusión y el análisis crítico de los textos que el docente “suba” a la plataforma.

Finalmente, los textos escritos son una herramienta fundamental en las disciplinas, ya que el texto es el resultado de todo un proceso y necesariamente debe cumplir con ciertas pautas, pues no solo es un conjunto de oraciones (Cassany, 2012).

Cuando en una investigación se hace uso de más de una herramienta, es necesario recordar que éstas no son verdaderas en sí mismas, al contrario, constituyen modos de facilitar el entendimiento del objeto de estudio, por lo cual es necesario realizar una triangulación metodológica.

Arias (2000) señala que el término triangulación ha sido empleado en los círculos de la navegación para tomar múltiples puntos de referencia y así localizar una posición desconocida. De esta manera, la triangulación consiste en el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto, lo que coincide con Denzin

(1970) al señalar que la triangulación en investigación es la combinación de dos o más teorías, métodos o fuentes en el estudio de un fenómeno.

Cowman (1993) por su parte, define la triangulación como la combinación de múltiples métodos en el estudio de un mismo evento y así tener un mejor abordaje del fenómeno que se investiga, lo cual refuerza Morse (1991) al hablar de la triangulación metodológica como el uso de métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo problema y señala que si un método es inadecuado la triangulación servirá para asegurar una aproximación más comprensiva.

Recuperando a Arias (2000), se enfatiza que existen distintos tipos de triangulación: 1) de datos: a su vez pueden ser de tiempo, espacio y persona; 2) de investigador: donde participan varios observadores; 3) teórica: emplea varias perspectivas y 4) metodológica: emplea triangulaciones entre y dentro de métodos.

Para lograr cumplir los objetivos de esta investigación, se hará uso de la triangulación metodológica, ya que con base en esta herramienta se pueden incluir más de dos aproximaciones (escritura de textos, lectura y cuestionarios) para evaluar el mismo fenómeno, de esta manera, se necesita analizar los datos por separado y se comparan como manera de validar hallazgos.

A continuación, la tabla 1 muestra la relación entre categorías y las herramientas que se emplearán para cada una de ellas:

Tabla 1

Relación entre categorías y herramientas

Categoría	Herramienta
a) Percepción de lectura b) Percepción de escritura	1) Cuestionario de lectura y escritura
c) Práctica de literacidad crítica	1) Cuestionario de lectura y escritura 2) Ejercicio en la plataforma Perusall 3) Trabajo final

Continuación de la tabla 1

Categoría	Herramienta
d) Lectura disciplinar e) Posicionamiento f) Lectura y escritura a través de medios digitales	1) Cuestionario de lectura y escritura 2) Ejercicios en la plataforma Perusall 3) Trabajo final

Nota. Esta tabla muestra con qué técnica se abordará cada categoría.

La tabla anterior, enfatiza la relación entre las categorías explicadas previamente con las herramientas que se emplearon para abordar el fenómeno de investigación.

5.3 Los participantes de la investigación

La selección de los participantes estuvo en función de su pertenencia al grupo 2402 de la carrera de pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) y que cursaban la materia optativa “Taller de aprendizaje, pensamiento y creatividad” que se imparte durante el cuarto semestre de la licenciatura. En total, participaron 30 estudiantes, quienes colaboraron en las actividades de la presente investigación, de ellos 27 fueron mujeres, y 3 hombres, con edades entre los 19 y 30 años.

5.4 Aparatos e instrumentos

Para la realización de la investigación, fue necesario contar con computadora, cañón, aulas con ventilación, así como un cuestionario a través de la herramienta digital google forms y criterios para las actividades que se desarrollaron. A continuación, se muestran las preguntas del cuestionario que se empleó y la manera en que se agruparon los ítems para su análisis (para una revisión más detallada consultar apéndices).

Tabla 2

Preguntas del cuestionario para conocer prácticas de lectura y escritura de los estudiantes

Categoría	Preguntas
c) Práctica de literacidad crítica	<p>3. Me propongo objetivos antes de iniciar una lectura</p> <p>4. Cuando voy a iniciar una lectura, investigo acerca del autor que escribió el texto</p> <p>5. Cuando realizo lecturas académicas, suelo cuestionar la información de los textos</p> <p>6. Al realizar una lectura comparo la información de un texto con base en otras lecturas</p> <p>7. Cuando realizo una lectura, reflexiono acerca de cómo podré aplicar el conocimiento (teoría) en mi práctica profesional</p> <p>8. Al momento de leer, relaciono la información del texto con lecturas anteriores</p>
d) Lectura disciplinar	<p>4. Me es sencillo compartir mis escritos con algunas otras personas</p> <p>9. Puedo participar en mis clases sin censura por parte del profesor o compañeros</p> <p>9. Suelo recordar el nombre de los autores que consulto para mis tareas y/o trabajos</p> <p>13. Mis profesores me recomiendan lecturas extracurriculares</p> <p>14. Busco lecturas por mi cuenta para aclarar algún tema que no comprendo</p> <p>15. Acostumbro a comparar la información que obtengo de mis distintas asignaturas</p> <p>16. Marca la frecuencia con la cual lees autores con los cuales no concuerdas</p>
a) Percepción de lectura	<p>18. Considero que la lectura que yo realizo puede cambiar mi sociedad</p> <p>19. Considero que leer puede cambiar mi percepción de las cosas</p> <p>20. Considero que leer me permite ser consciente de mi realidad</p>

Continuación de la tabla 2

Categoría	Preguntas
b) Percepción de escritura	<p>1. Marca la frecuencia con la cual planteas objetivos antes de iniciar la escritura de un texto</p> <p>2. Escribe del 1 al 5 los objetivos por los cuales escribes. El 1 representa mayor frecuencia y el 5 menor frecuencia: Escribo para dar a conocer mis ideas, escribo porque alguien más me lo solicita, escribo porque creo que los escritos pueden cambiar la manera en que las personas viven, escribo porque considero que escribir es necesario para transformar la realidad, escribo porque considero que escribir me ayuda a ser consciente de mi realidad.</p> <p>3. Me es sencillo escribir trabajos académicos</p> <p>5. Reviso la ortografía de mis escritos</p> <p>6. Reviso la redacción de mis escritos</p> <p>7. Le pido a un tercero que lea mis trabajos académicos que he escrito, antes de entregarlos</p> <p>8. Marca del 1 al 5 las razones por las cuales escribes mayor frecuencia (1 es mayor frecuencia y 5 menor frecuencia): Escribo en mi diario personal, escribir tareas o trabajos académicos, escribo por placer al hacer cartas o textos breves que no son académicos, escribo en mis redes sociales para expresar sentimientos o cuestiones personales, escribo en mis redes sociales acerca de cuestiones académicas</p>
f) Lectura y escritura a través de medios digitales	<p>2. En mis trabajos académicos recupero información que obtengo de las redes sociales</p> <p>3. Leo en el transporte público cuando el texto está en formato digital</p> <p>8. Marca la frecuencia con la que utilizas el equipo de cómputo de tu facultad</p> <p>9. Marca la frecuencia con la que asistes a un café internet/ciber para hacer tareas escolares</p> <p>13. Escribo notas personales en mi dispositivo móvil</p> <p>14. Escribo notas académicas en mi dispositivo móvil</p> <p>15. Hago uso de los autocorrectores al momento de escribir digitalmente</p> <p>16. Escribe qué tipo de contenido realizas para tus asignaturas. Por ejemplo: vídeos, historietas, ensayos, etc.</p> <p>18. Menciona el nombre de algunas plataformas que emplees en tu disciplina al momento de escribir textos</p>

Nota. Preguntas del cuestionario agrupadas para su análisis y estudio de las categorías descritas en el apartado de categorías metodológicas.

Aunado a lo anterior, para las actividades se emplearon criterios (a partir de la teoría de la literacidad crítica) que guiarán a los estudiantes en la realización de

las actividades. Por ello, al momento de leer, se les solicitó que pusieran atención a los siguientes puntos:

Tabla 3

Criterios en lectura crítica

Criterio	Símbolo
Identificar al autor	IA
Identificar los objetivos de la lectura	Obj
Identificar a los autores que más se citan en el texto	AC
Identificar argumentos	A
Identificar las opiniones del autor (en caso de que las haya)	OAutor
Escribir sus propias opiniones y/o argumentos a partir de la lectura	OA

Nota. Simbología de los criterios que se solicitó a los estudiantes recuperarán en la lectura realizada.

Finalmente, para la última actividad que consistió en elaborar un texto se les brindó a los estudiantes que al momento de realizar su escrito considerarán lo siguiente:

Tabla 4

Criterios solicitados para la escritura de trabajos finales

Criterio	Descripción	Símbolo
Descripción del autor	Escribir acerca de quién es el autor que escribe la lectura que realizaron	DA
Relacionar la lectura con el contexto actual	Escribir la relación que identifican del tema leído con respecto al contexto actual	RLCA
Relacionar lectura con el contexto en que se escribió	Escribir qué situación existía cuando el texto se escribió/Escribir cómo ha ido cambiando el concepto desde su origen y a qué elementos corresponde ese cambio	RLCE

Continuación de la tabla 4

Criterio	Descripción	Símbolo
Cuestionamiento	Escribir preguntas que surjan a partir de la lectura	CUES
Posicionamiento	Escribir su propia postura respecto a la lectura	POS
Buscar palabras desconocidas y emplearlas	Escribir palabras que desconocen y buscar su significado para lograr una mejor comprensión de la lectura	BP
Relacionar autores	Escribir otros autores que hayan escrito del tema y contrastar contenidos	RA
Argumentar su posicionamiento teórico	Escribir los motivos por los cuales se posicionaron de cierta manera y no de otra	AP

Nota. Esta tabla muestra los elementos solicitados para el trabajo escrito, así como su descripción y simbología

A manera de conclusión, se muestra una tabla en la cual se relacionan las herramientas descritas con sus objetivos y las categorías que analizan:

Tabla 5

Herramientas empleadas en la investigación

Herramienta	Objetivo	Categorías
Cuestionario de lectura y escritura críticas	*Conocer los hábitos y preferencias de lectura y escritura de los estudiantes	a) Percepción de lectura b) percepción de escritura d) Lectura disciplinar e) Posicionamiento f) lectura y escritura a través de medios digitales

Continuación de la tabla 5

Herramienta	Objetivo	Categorías
Ejercicio en la plataforma Perusall	*Proporcionar a los estudiantes un espacio en el cual puedan interactuar con un texto poniendo en práctica los postulados del paradigma de la criticidad	c) Práctica de literacidad crítica d) Lectura disciplinar e) Posicionamiento f) Lectura y escritura a través de medios digitales
Trabajo final	*Los estudiantes pondrán en práctica los postulados del paradigma de la criticidad	c) Práctica de literacidad crítica e) Posicionamiento

Nota. Síntesis de los objetivos de cada instrumento empleado en la investigación

5.5 Procedimiento

El estudio constó de cuatro momentos, los cuales se explicitan a continuación:

Exposición de lectura y escritura crítica

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes conocimiento acerca de la criticidad en la lectura y escritura a través de una presentación en power point

Inicio: Se expuso ante los estudiantes una presentación en la cual se abordaron temas de lectura y escritura crítica para que ellos pudieran tener un primer acercamiento a estos conceptos, la duración de la exposición fue de 15 minutos.

Desarrollo: Los autores que se recuperaron en este primer momento fueron Freire, al señalar que la criticidad permite transformar a la sociedad y Cassany, quien muestra algunos parámetros que permiten identificar a un lector y escritor críticos. Una vez que se concluyó con la exposición se realizaron algunas preguntas a los

estudiantes, con el fin de conocer lo que ellos interiorizaron de la información expuesta. Las preguntas clave fueron: ¿qué es la criticidad? ¿Cómo es la lectura crítica? ¿Qué características tiene la escritura crítica? ¿Cómo son sus propias prácticas de lectura y escritura? ¿Cómo leen y escriben desde la pedagogía?

Final: Se agradeció a los estudiantes por su participación y su tiempo. Cabe señalar que la sesión fue grabada.

Envío de cuestionario de lectura y escritura crítica

Objetivo: Proporcionar a los estudiantes un instrumento de lectura y escritura para conocer sus hábitos y preferencias de lectura y escritura

Inicio: Se realizó un cuestionario a través de Google forms y la liga se les envió a los estudiantes, adjunto con un consentimiento informado.

Desarrollo: Se les solicitó a los estudiantes que respondieran el formulario en un periodo máximo de tres días y en caso de que tuvieran alguna duda pudieran escribir un correo solicitando aclaraciones

Final: Se agradeció a los estudiantes por su participación y su tiempo.

Interacción con un texto a través de Perusall

Objetivo: Los estudiantes podrán interactuar con el texto y con sus compañeros a través de un escrito en la plataforma de Perusall

Inicio: Se subió una lectura (de acuerdo con el plan de estudios de la materia) a la plataforma perusall y a partir de ella los estudiantes pudieron interactuar con el texto a través de lo aprendido en el taller

Desarrollo: Se les solicitó a los estudiantes que comentaran la lectura e identificaran algunos aspectos, para ello se les proporcionó la siguiente instrucción: *“Utiliza las herramientas, como el lápiz y el globo de la conversación que aparecen a la izquierda del texto y: a) subraya el nombre de los autor/es, b) subraya los objetivos, c) identifica a los autores que más se citan en el texto, d) identifica tres argumentos relevantes del artículo, e) identifica las opiniones del autor del artículo (en caso de que haya) y f) escribe tus opiniones, recuerda que seguramente habrá algunos comentarios de tus compañeros con los que podrás interactuar”*.

Final: a través de un grupo de Whatsapp los estudiantes comentaron qué les pareció esta herramienta y si anteriormente la habían empleado, así como los obstáculos que tuvieron o cualquier comentario que quisieran decir al respecto.

Trabajo final

Objetivo: Poner en práctica una manera diferente de leer y escribir con base en la información obtenida y el ejercicio realizado en la plataforma de Perusall

Inicio: Se les solicitó a los estudiantes que presentaran un breve trabajo en el cual recuperaran los aspectos que se postulan desde el paradigma de la criticidad

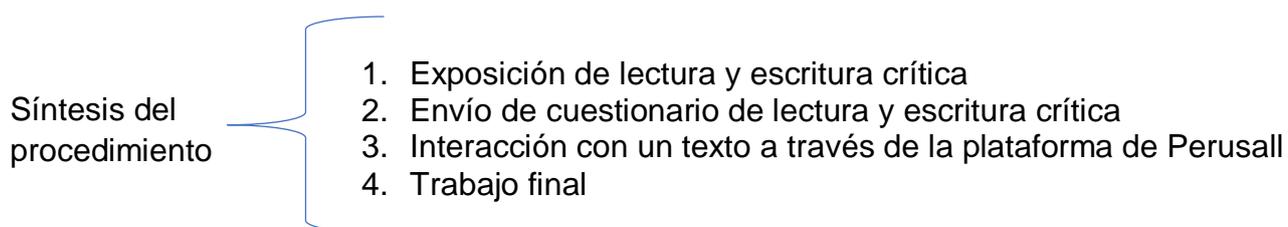
Desarrollo: Con base en la lectura que los estudiantes hicieron a través de Perusall, realizaron un trabajo de acuerdo a los siguientes criterios: a) descripción de quién es el autor al que leyeron, b) relacionar la lectura con el contexto actual, c) relacionar la lectura con el contexto en el cual fue escrito el texto, d) escribir cuestionamientos sobre la lectura, e) posicionarse ellos mismos ante el texto, f) escribir las palabras que no son conocidas, así como la búsqueda del significado, g) relacionar el texto con otros autores que se hayan revisado con anterioridad y h) argumentar su postura ante la lectura.

Final: Los trabajos fueron enviados a la docente a cargo del grupo y a la investigadora, quienes los agrupó en una carpeta en la herramienta digital Google Drive.

A continuación, se presenta un esquema que sintetiza los distintos momentos del procedimiento:

Figura 2

Momentos que conforman el procedimiento del trabajo de investigación



Nota. Presentación de los distintos momentos del procedimiento de la investigación

A partir de lo anterior, se presenta una tabla con la finalidad de resumir la metodología de esta investigación y el proceso de triangulación, es decir, se entreteje el objetivo general, los objetivos específicos, la pregunta de investigación, los instrumentos y las categorías que fundamentan y consolidan la investigación, ya que permite ver cómo se relaciona el estado del arte (a partir de la teoría) y el trabajo de campo (categorías y herramientas empleadas).

Tabla 6

Síntesis del proceso metodológico y de triangulación

Objetivo general	Objetivos específicos	Pregunta de investigación	Instrumento	Categorías
Analizar la lectura y escritura como prácticas críticas a través de medios digitales para transformar el pensamiento de los estudiantes de licenciatura en Pedagogía (UNAM)	Conocer la percepción que tienen los estudiantes de licenciatura (Pedagogía) respecto a sus prácticas de lectura y escritura	¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía con respecto a sus propias prácticas de lectura y escritura?	*Cuestionario de lectura y escritura críticas	*Percepción sobre la lectura *Percepción sobre la escritura *Lectura y escritura a través de medios digitales
	Transformar la manera en que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía realizan sus prácticas de lectura y escritura	¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes de licenciatura en Pedagogía?	*Ejercicio en la plataforma Perusall *Trabajo final	*Práctica de literacidad crítica *Lectura disciplinar *Posicionamiento *Lectura y escritura a través de medios digitales
	Conocer la manera en que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía relacionan la lectura y escritura como práctica crítica en su disciplina	¿Cómo relacionan los estudiantes de cuarto semestre la lectura y escritura como práctica crítica en su disciplina (Pedagogía)?	*Trabajo escrito *Ejercicio en la plataforma Perusall *Cuestionario de lectura y escritura críticas	*Práctica de literacidad crítica *Lectura disciplinar *Posicionamiento

Nota. Relación entre los objetivos y preguntas de investigación con respecto a los instrumentos y categorías metodológicas

Capítulo VI. Resultados

Los resultados de este estudio se recabaron a partir de las herramientas empleadas en la investigación. A continuación, se presentan los resultados del cuestionario de lectura, escritura y literacidad digital, para continuar con las actividades realizadas en la plataforma Perusall y los trabajos escritos de los estudiantes.

Con base en el cuestionario que se realizó a través de Google Forms, se conoció que el 53,3% de los estudiantes no leen por placer, mientras que el 46,7% si lo hacen, es decir de los 30 estudiantes que respondieron el formulario, 14 de ellos realizan lecturas por decisión propia y 16 de ellos por obligación, de lo cual podemos concluir que la lectura no es una actividad que la mayoría de los universitarios (a partir del dato) realicen de manera voluntaria. Este dato abre espacio para vislumbrar la situación general de los índices de lectura y sería importante preguntarnos ¿qué sucede en las universidades y/o educación básica que aleja a los estudiantes de la lectura?

En cuanto a la preferencia de los textos, los estudiantes señalaron que prefieren leer novelas, textos académicos, revistas académicas y textos de divulgación científica, sobre contenidos como las historietas o las revistas de farándula, lo cual abre una ventana para preguntar ¿por qué los estudiantes universitarios prefieren leer novelas? ¿Existirá alguna manera de generar un contenido disciplinar que se adecúe a los intereses de los estudiantes? En este sentido, Vygotsky (1995), señala que la lectura es un proceso de socialización y el hecho de que los estudiantes de nivel licenciatura prefieran leer novelas por encima de textos académicos o de divulgación científica, refleja que la sociedad mexicana tiene un mayor contacto con este tipo de contenidos, ya que si estos estudiantes han sido socializados en entornos que consumen este material es de esperarse que sus preferencias estén permeadas por la cultura.

A continuación, se presentan los resultados de cada momento que conformó esta investigación.

6.1 Concepción de los estudiantes respecto a sus propias prácticas de lectura y escritura

Uno de los objetivos clave para la investigación consistió en conocer cómo es que los estudiantes perciben sus propias prácticas de lectura y escritura. Para conocer esta percepción, más allá de preguntarles a los estudiantes si ellos consideraban

que sus prácticas eran críticas o no, se optó por recuperar lo que Cassany y Castellá (2010), señalan como criterios que definen una lectura crítica, como lo es: el plantear objetivos al momento de iniciar una lectura, investigar acerca del autor que escribe el texto, cuestionar, comparar y relacionar la información que se lee, así como reflexionar sobre la aplicación de la teoría y/o ideología.

La figura 1 muestra los resultados de los aspectos anteriormente mencionados, mostrando que, de los 30 estudiantes, únicamente uno de ellos siempre se plantea objetivos al momento de leer, en lo que refiere a conocer al autor que están leyendo, ninguno de los estudiantes reportó realizar esta actividad de manera frecuente. Siguiendo esta línea, solo 4 de los estudiantes indicaron que siempre cuestionan la información que están leyendo, disminuyendo a 2 al momento de comparar la información con otras lecturas y siendo únicamente uno el que reflexiona acerca de la aplicación de lo que se está leyendo. Finalmente, la figura muestra que 6 de los 30 estudiantes reportaron que siempre relacionan la información con lecturas anteriores.

Estos datos nos muestran que los estudiantes no están acostumbrados a tener objetivos propios al momento de leer y que tampoco tienen interés en la persona que les está hablando a través del texto, pues desconocen quién o quiénes son los autores, así mismo, no tienen el hábito de relacionar la lectura con contenidos de otras asignaturas, lo cual puede deberse a una fragmentación en los planes de estudio, ya que la UNAM al ser autónoma abre espacio a que los profesores puedan generar sus propios programas los cuales no siempre se corresponden con las demás materias. Aunado a esto, Roca (2013) señala que la criticidad al momento de leer, es necesaria para que el mismo estudiante tome conciencia de su objeto de estudio, lo cual en este grupo de participantes no sucede de manera frecuente, pues los resultados indican que los estudiantes no satisfacen los criterios que se han mencionado con anterioridad y que se esperaba al realizar una lectura crítica

Figura 1

Componentes de la literacidad digital



Nota. Esta figura muestra la frecuencia con la cual los estudiantes realizan aspectos que son fundamentales en la lectura crítica.

En cuanto a la lectura disciplinar, ésta se caracteriza por ser específica a un área de conocimiento, por ello es muy importante que los estudiantes sean capaces de ir más allá de lo que el docente les proporciona, es decir, aprender con, sin y a pesar del docente, lo cual implica que los estudiantes, busquen lecturas de manera independiente, los profesores les referencien material complementario, así como la capacidad de relacionar la información que se parece o contradice en cada una de sus asignaturas.

En este sentido la figura 2 muestra que de los 30 estudiantes, ninguno recuerda a los autores que leen de manera frecuente, tres de ellos señalan que sus profesores siempre les recomiendan material complementario, únicamente dos siempre buscan lecturas extra para complementar el contenido que no queda claro y solamente cinco de ellos comparan la información que aprenden de sus distintas asignaturas, lo cual es preocupante, ya que el resto de los estudiantes no saben a quién están leyendo ni van más allá de lo que el docente indica, así mismo solo un estudiante reportó que lee autores con los cuales no coincide y aunque 15 de ellos

señalaron que a veces lo hacen, esto da mucho que pensar, ya que las personas, específicamente los estudiantes, desde la literacidad crítica deberían leer a autores aun cuando no coincidan con sus posturas, ya que así podrán desarrollar su capacidad argumentativa y reflexiva, además de conocer y poder analizar otros discursos.

Es importante recordar lo que De Sousa Santos (2021) indica, ya que, para él, las universidades tienen una responsabilidad social al momento de abrir sus espacios para la formación universitaria, por ello, estos resultados permiten vislumbrar que la institución a la que pertenecen estos estudiantes, no ha sido del todo responsable socialmente, ya que parte de la responsabilidad social, es emancipar al estudiante, tal como lo señalaba Freire (1970). En este sentido, las universidades deberían promover la emancipación, es decir dejar la esclavitud epistémica pero no solo del estudiante, sino también del docente, ya que, en muchas ocasiones, el profesorado no admite que en sus cursos se lean o se recuperen autores con los cuales no concuerde, actitud que los estudiantes comentaron durante las preguntas al final de la exposición.

Figura 2

Componentes de la lectura disciplinar



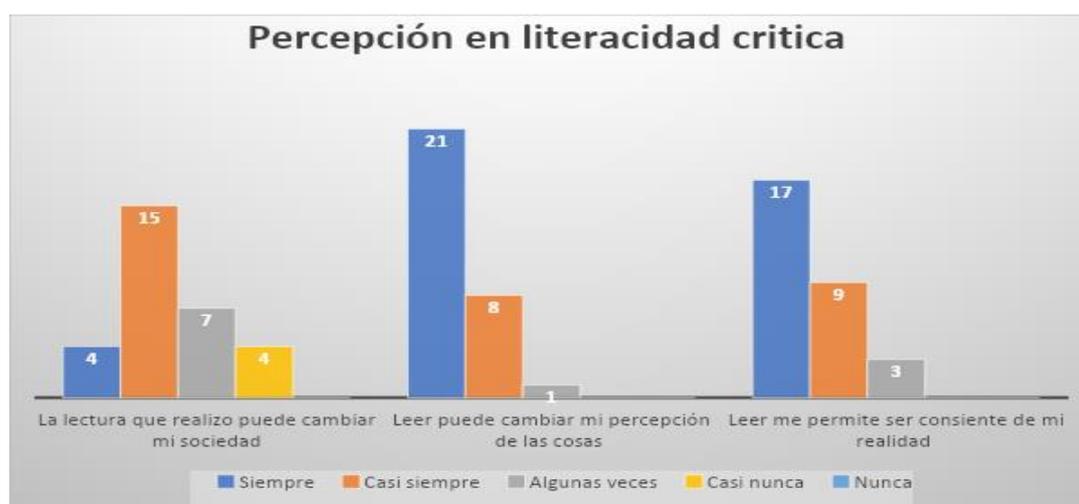
Nota. Indicadores de la lectura disciplinar, es decir lo que los estudiantes pueden hacer dentro de su disciplina, yendo más allá del rol del docente, practicando su criticidad.

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes del impacto que su práctica lectora tiene en su sociedad, la figura 3 muestra que solamente cuatro de ellos creen firmemente que la lectura que realizan puede cambiar a su sociedad, 21 de ellos consideran que siempre que leen su percepción de las cosas cambia y 18 creen que leer les permite ser consciente de su realidad. Estos datos muestran que a pesar de que ellos no refieren como tal que sus prácticas sean críticas, el hecho de que consideren que su práctica individual es colectiva al generar un impacto, en mayor o menor medida, puede promover que los estudiantes se interesen en mejorar los aspectos que se muestran en la figura 1, como lo es el hecho de que investiguen quién les está hablando y desde dónde.

Así mismo, algunos autores Romero, Linares y Rivera (2017) ya señalaban que la lectura permite crear vínculos entre la sociedad y el conocimiento y aun cuando los estudiantes son conscientes de estas relaciones, es necesario que se hagan visibles para transformar el pensamiento y su sociedad, ya que la lectura es un proceso socialmente mediado y que resulta de las interacciones en las que se involucra el estudiante (Vygotsky, 1995) y el hecho de que los estudiantes logren visibilizar estas relaciones les permitirá generar una conciencia personal y colectiva.

Figura 3

Percepción de los estudiantes de su práctica lectora y su impacto en la sociedad



Nota. Esta figura muestra la frecuencia con la cual los estudiantes consideran que su práctica lectora influye en su manera de percibir las cosas y/o modificar su sociedad.

Aunado a los datos anteriores, a los estudiantes también se les preguntó la frecuencia con la cual ellos sacaban libros prestados de la biblioteca de su facultad,

esto con el fin de saber si ellos acudían a materiales impresos y sondear qué tanto se involucraban en revisar otros materiales y se encontró que solamente dos de los estudiantes a veces hacían esta actividad, mientras 16 de ellos reportaron hacerlo casi nunca y 12 de ellos definitivamente nunca lo hacen. Estos datos pueden complementarse con una de las preguntas del formulario, que consistía en conocer la frecuencia con la cual ellos fotocopiaban los textos que debían leer para sus asignaturas y lo que reportaron fue que solamente cuatro de ellos siempre fotocopian los materiales, mientras que 12 de ellos lo hacen casi siempre, siendo mayoría, lo que pone de manifiesto que a pesar de la situación de pandemia y el hecho de haber trabajado en línea por casi dos años, al regresar a las aulas, los estudiantes están realizando las mismas prácticas que se hacían antes de la pandemia, como lo es el fotocopiar materiales y leerlos en físico, ya que otro de los cuestionamientos que se les hizo fue ¿qué actividades realizaban al leer un texto? Y la mayor parte de los estudiantes refirió que subrayan los textos, seguido por hacer notas y/o buscar palabras que no comprenden, lo cual se puede considerar como estrategias tradicionales, lo que no está mal, sin embargo, en la actualidad los textos pueden trabajarse desde otras formas al implementar lo digital, ya que estos medios también permiten subrayar y realizar notas en estos formatos. Independientemente de la manera en que los textos se trabajen, es fundamental señalar que estos pueden ser abordados de manera más específica si se plantean objetivos antes de iniciar la lectura.

Finalmente, los datos del apartado de la lectura del formulario reflejan que en los estudiantes se puede promover la lectura crítica dentro de su disciplina, y de esta manera lo que ellos reportan que hacen algunas veces o casi nunca, pueda aumentar su frecuencia y sean actividades que hagan siempre, con el fin de que sean estudiantes reflexivos y no meros repetidores de contenidos, es decir visibilizar ciertas acciones que permitan una transformación de pensamiento.

El segundo apartado del formulario que respondieron los estudiantes estuvo diseñado para conocer la manera en cómo ellos realizaban su práctica escritora, y al analizar los resultados, se encontraron cuestiones interesantes que se presentan a continuación.

La figura 4 muestra que, de los 30 estudiantes, ninguno de ellos se plantea siempre objetivos al momento de escribir, sin embargo 7 lo hacen casi siempre y 11 a veces, lo que se corresponde con que a uno de ellos le es sencillo realizar escritos, mientras que la mayoría indican que solo a veces les es sencillo y esto es “normal” ya que, al no plantearse objetivos, no saben por qué están escribiendo ni a quién le están hablando o para qué quieren escribir.

Los datos de esta figura también muestran que se da prioridad a los aspectos formales, más allá de los funcionales, ya que los estudiantes en su mayoría señalaron que revisan la ortografía y redacción de sus escritos, pues 18 de los 30 estudiantes así lo reportaron. Así mismo, únicamente 8 de ellos, siempre le solicitan a un tercero que lea sus trabajos académicos antes de entregarlos a sus profesores, lo cual muestra que no todos los estudiantes buscan observaciones en sus textos con el fin de mejorar o aclarar sus argumentos.

Figura 4

Aspectos de la literacidad crítica en la práctica de escritura



Nota. La figura muestra los aspectos de la literacidad crítica que se relacionan con la práctica escritora, como lo es el plantear objetivos, escribir textos académicos y revisión de aspectos formales y funcionales.

Una vez que los estudiantes respondieron a si se plantean o no objetivos al momento de escribir, otro de los cuestionamientos consistió en preguntarles las razones por las cuales ellos escribían. Al respecto, la figura 5 muestra que la mayoría de los estudiantes escriben para dar a conocer sus ideas, seguido por el hecho de que alguien más lo solicita (en este caso el docente), posteriormente, el 5,17% señala que escribe porque cree que los escritos cambian la vida de las personas y finalmente 7,24% indica que escribe porque eso le ayuda a ser consciente de su realidad, lo que demuestra que aun cuando los estudiantes no se imponen objetivos de manera consciente, muchos de ellos quieren dar a conocer sus ideas y eso es un objetivo, así como lo es el hecho de cumplir con una entrega que alguien más solicita. Siguiendo esta línea, Vygotsky (1995) indica que la escritura requiere de altos niveles de abstracción, ya que sus motivaciones son intelectuales y distantes de las necesidades inmediatas, pues se requiere de la creación de una situación que no es real, y por ello, la necesidad de señalar y promover que los estudiantes se impongan objetivos de manera consciente y reflexionen al respecto es crucial para facilitar la práctica escritora y llevarla al nivel de criticidad que se espera en los estudiantes universitarios.

Figura 5

Razones por las cuales escriben los estudiantes



Nota. Esta gráfica de pastel muestra los porcentajes de estudiantes y su correspondencia con las razones por las cuales escriben.

Estos datos se comparan con la pregunta que se les realizó a los estudiantes, en la cual se les preguntó qué tipo de escritos realizaban, lo cual se muestra en la siguiente figura (6), ya que se les presentaron distintas opciones por las cuales un estudiante escribe. Los resultados señalan que la mayoría de los universitarios escriben por cumplir con trabajos y/o tareas académicas, pues de los 30 participantes solo 5 escriben por placer y 4 lo hacen en su diario personal. Al respecto Luria (1983) indica que la escritura permite generar productos que en ocasiones son de utilidad e interés para uno mismo, pero también para los otros, en este caso quienes escriben en diarios, dirigen sus productos a sí mismos, a diferencia de los estudiantes que escriben para cumplir con un trabajo académico, pues ellos escriben para sus docentes.

Figura 6

Razones por las cuales los estudiantes escriben con mayor frecuencia



Nota. Se muestran distintas razones por las cuales los estudiantes escriben

Los resultados anteriores, aun cuando muestran que los estudiantes no escriben más allá del aspecto disciplinar y no plantean objetivos, también muestran que escriben sus ideologías para cumplir con sus tareas. En este sentido, la criticidad en la escritura va de la mano con el tema de la censura y la ideología que los estudiantes leen y que los docentes promueven con los textos que incluyen en sus

programas de estudio. La figura 7 muestra que solo dos de los 30 estudiantes se atreven a compartir su ideología, a través de la escritura de sus textos, aunque este dato se contrapone con el hecho de que 11 estudiantes reportan que participan en clase sin miedo a la censura, estos datos me llevan a cuestionar ¿por qué los estudiantes pueden expresar verbalmente su ideología/pensar/idea, pero no su ideología plasmada en un escrito?, quizás sea por el hecho de que para los estudiantes la escritura no está contemplada como una herramienta mediadora de la sociedad. Así mismo, es importante recordar que los textos están conformados por ideologías y discursos que es necesario desmenuzar y comprender para transformar el pensamiento y lograr un posicionamiento crítico ante aquello que se escribe.

Figura 7

Consideraciones de la escritura crítica disciplinar



Nota. Se muestran dos componentes de la escritura disciplinar, por un lado, el compartir ideología a través de los escritos y por otro la censura

Para concluir este apartado, se puede afirmar que los datos de escritura indican que los estudiantes que se están formando en una disciplina específica, sin duda alguna escriben, aun cuando no lo hacen desde la criticidad (como se postula en la teoría), ya que en su mayoría lo hacen por cumplir trabajos, lo cual evidencia

el trabajo docente que se necesita realizar para visibilizar todos los aspectos de la criticidad y que las universidades abran sus espacios a este tipo de temas que en muchas ocasiones se da por sentado, al considerar que los universitarios ya saben escribir y no necesitan adecuar esas prácticas a su disciplina, recordemos que son estas instituciones en quienes descansa la responsabilidad social de emancipar a sus estudiantes (De Sousa Santos, 2021).

El último apartado del formulario contenía preguntas relacionadas con la lectura y escritura a través de los medios digitales. La figura 8 muestra que de los 30 participantes ninguno de ellos recupera de manera frecuente información de las redes sociales para sus trabajos académicos, lo cual desde el paradigma de la criticidad es pertinente, ya que mucha información de las redes no es confiable y/o válida, sin embargo en la actualidad y por motivos de pandemia, una de las redes sociales que más auge ha tenido es Tik Tok, en la cual se encuentran vídeos de muchos profesionistas compartiendo su conocimiento de una manera menos tradicional, por ello habrá que preguntarnos, ¿por qué la información que aparece en redes sociales no tiene cabida en el ámbito disciplinar?, si nos posicionamos en un lugar desde el cual lo digital ha ingresado a la educación formal y universitaria.

Siguiendo esta línea, únicamente tres de los participantes reportaron que siempre leen sus textos digitales en el transporte público, seguido por cuatro que lo hacen casi siempre y 13 que lo hacen algunas veces, estos datos demuestran que los estudiantes en efecto leen textos en formato digital y que sobre todo lo incorporan a su vida cotidiana, lo cual coincide con lo que Kress (2003) señala al hablar de multimodalidad, ya que los textos ya no se encuentran únicamente en formato físico, sino que se puede acceder a ellos desde un dispositivo electrónico y esto permite que las prácticas lectoras y escritoras se modifiquen y que los estudiantes cambien sus maneras de leer y escribir.

Otros aspectos relevantes que se muestran en la figura 8, refieren al hecho de que los estudiantes no emplean de manera frecuente los servicios de cómputo de su facultad, se pensaría que al leer y escribir a través de medios digitales implicaría que hicieran uso de los servicios que la universidad proporciona, sin embargo, esto no es así, ya que solo una persona reportó usar siempre estos servicios, seguido por cuatro que reportaron hacerlo casi siempre y tres que indicaron que los usaban

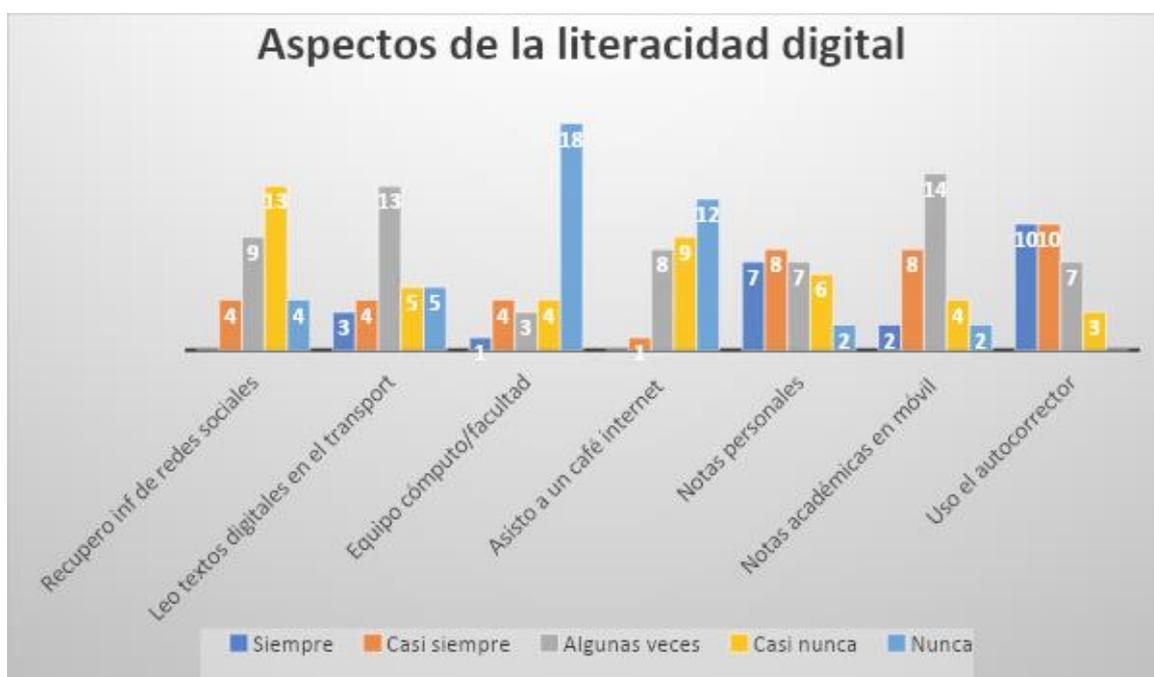
algunas veces, es decir 8 estudiantes contra 22 que nunca o casi nunca emplean este servicio. Así mismo, solo 9 de ellos asisten a lugares donde se prestan servicios de internet en comparación de 21 que casi nunca o nunca asisten a estos lugares. Lo interesante aquí es cuestionar si los estudiantes que no asisten a estos servicios proporcionados por la universidad, hacen uso de los medios digitales en otros espacios o simplemente no los emplean en su práctica estudiantil, más allá de lo necesario.

Por otro lado, los estudiantes reportan emplear el móvil para realizar notas personales y también académicas, ya que 15 estudiantes indicaron que casi siempre o siempre escriben notas personales, mientras que 10 estudiantes indicaron que casi siempre o siempre realizan notas académicas, lo que es respaldado por Gasca (2010), ya que este autor señala que la literacidad digital propone una gran diversidad de formatos y lenguajes con la finalidad de comunicar de manera integral un contenido, además del hecho de que los dispositivos móviles forman parte de la socialización que se vive en la actualidad, no olvidemos que los seres humanos somos socializados en una cultura específica (Vygotski, 1995) y en estos momentos es muy común que las personas hagan uso de los celulares.

Aunado a lo anterior, 20 de los 30 estudiantes, indicaron que emplean casi siempre o siempre el auto corrector al momento de escribir textos a través de medios digitales, lo cual demuestra que la mayoría de ellos hacen uso de las herramientas que ofrecen lo digital, al mismo tiempo las herramientas mediadoras que se empleaban con anterioridad como lo es el diccionario en formato físico se han ido desplazando a otros espacios y en otros formatos, sin embargo, esto no elimina la importancia de la ortografía en los textos, sobre todo dentro de una disciplina específica.

Figura 8

Componentes de la literacidad digital



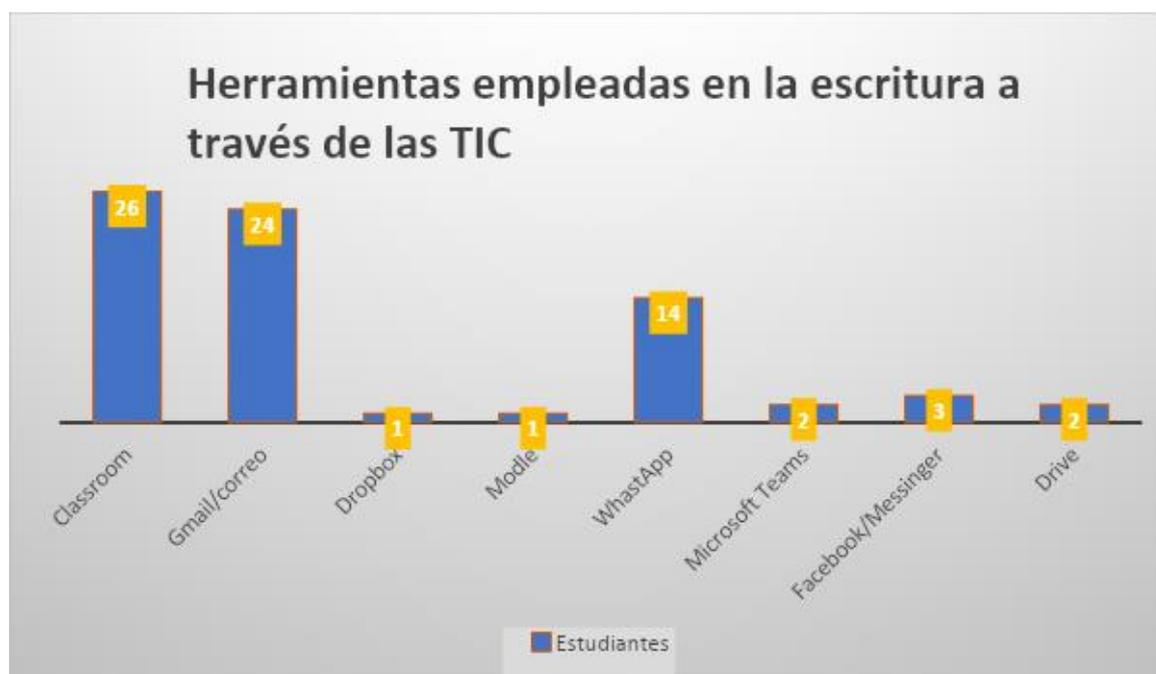
Nota. Esta figura muestra la frecuencia de los componentes de la literacidad digital

Para continuar con el análisis de la literacidad digital, se les preguntó a los estudiantes qué herramientas electrónicas emplean con mayor frecuencia y se les solicitó que enumeraran las opciones, lo que dejó al descubierto que la mayoría de ellos emplea el internet al momento de buscar información para realizar un trabajo académico, seguido por el uso de sitios web especializados, así como libros y revistas electrónicas, sin embargo, también reportaron que consultan libros impresos. De la misma manera, se les proporcionó un listado de recursos virtuales como la biblioteca digital de la UNAM, para conocer los portales a los que ellos más accedían, sin embargo, los resultados del cuestionario (pregunta abierta) mostró que los estudiantes agregaron páginas como Scielo, Redalyc, Tesis UNAM, Academia.edu, Slideshare y la Red de revistas científicas de América Latina, lo cual demuestra que aun cuando no emplean con mucha frecuencia las bibliotecas digitales, si hacen uso de algunas herramientas que les brindan información para sus trabajos académicos. Esta información se relaciona con lo que Pons, Área y Valverde (2010) indica al señalar que los medios digitales son necesarios en los ambientes universitarios, pues se relacionan directamente con las maneras otras de enseñar y aprender.

Otro de los aspectos que también se sondeó en el cuestionario es el formato en que los estudiantes realizaban sus trabajos antes y después de la pandemia, a lo cual 28 de los estudiantes reportaron que antes de la pandemia entregaban sus trabajos en formato impreso y 27 de ellos reportaron que durante la pandemia entregaban sus trabajos en formato digital, estos resultados me llevan a cuestionar ¿por qué no son la totalidad?, es decir antes de la pandemia 2 estudiantes reportaron entregar sus trabajos en formato digital y durante la pandemia 3 de ellos indicaron que lo hacían en formato impreso. Así mismo, cuando se les preguntó sobre las herramientas digitales a través de las cuales enviaban sus tareas, los estudiantes indicaron que con mayor frecuencia empleaban la plataforma de Classroom, el correo electrónico, la aplicación de Whastapp, Facebook o messenger, Microsoft Teams, Drive, Modle o Dropbox, tal como lo muestra la figura 9.

Figura 9

Herramientas de la literacidad digital



Nota. Esta figura muestra las herramientas que los estudiantes indicaron usar para realizar sus trabajos académicos. Cabe señalar que un mismo estudiante reportó emplear más de una herramienta.

De la misma manera se les preguntó a los estudiantes qué programas empleaban al momento de realizar sus trabajos escritos y la mayoría reportó emplear Word, seguido por PDF, Presentaciones en Power Point, Excel y Canva, sin

embargo, también hubo estudiantes que reportaron emplear documentos Google, Publisher, Xmine, Presentaciones en Google, Jamboard, Lucid.chart y Mindomo. De manera más específica, al momento de realizar sus presentaciones los estudiantes agregaron los programas de Emaze, Knovio y Prezi. Cabe la pena señalar que estas preguntas fueron abiertas con la finalidad de que los estudiantes reportaran aquellas herramientas con las cuales se encontraban más familiarizados y efectivamente estos cuestionamientos permiten conocer las herramientas que los estudiantes emplean con mayor frecuencia y permiten vislumbrar que estas herramientas no se agrupan en una sola categoría, ya que son diversas y responden a objetivos diferentes.

Cuando se realiza el análisis de los ítems anteriores, se observa lo que Cassany (2006) señala, al indicar que la lectura y escritura no sólo aparece en formato impreso, ya que los estudiantes han reportado una gran cantidad de plataformas y medios para compartir sus escritos o leer a otros autores. Así mismo, se recupera la premisa de que la lectura y la escritura son procesos sociales y permiten comprender que los estudiantes emplean una gran variedad de herramientas mediadoras de su actividad, lo cual coincide con lo que Vygotsky (1995) reporta en cuanto a los instrumentos mediadores que se usan dentro de una cultura específica.

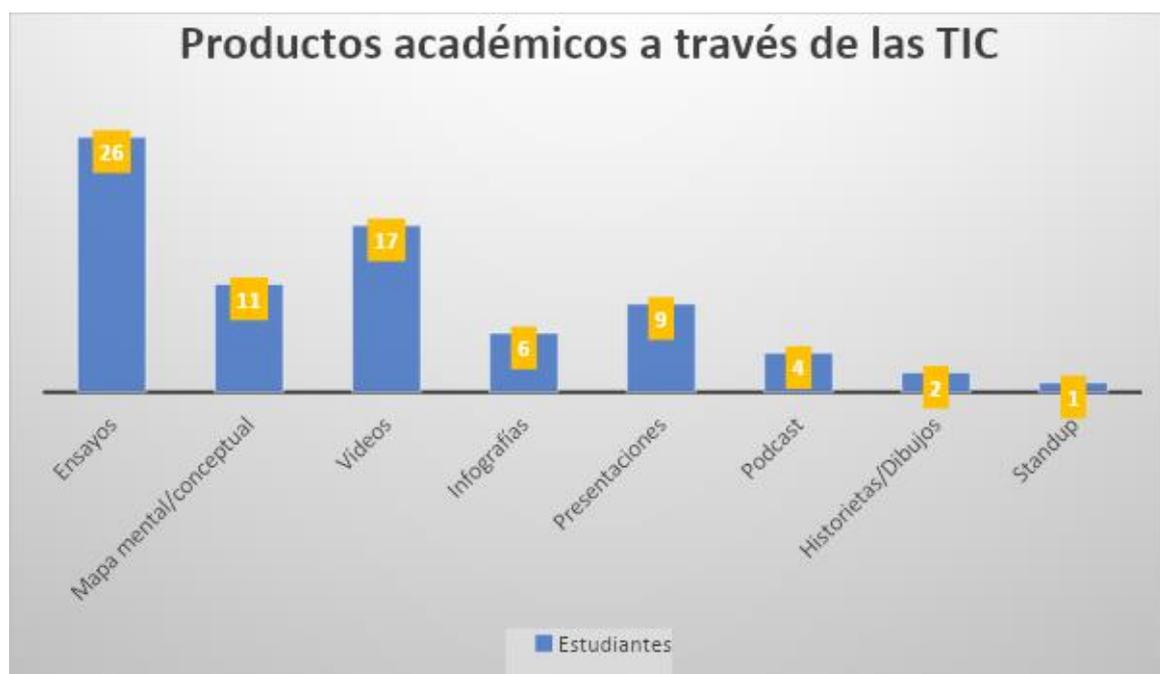
En cuanto a la lectura, se les preguntó de manera abierta a los estudiantes qué herramientas empleaban para leer textos y el programa que reportaron emplear con mayor frecuencia fue Adobe Acrobat Reader (PDF), seguido por Google play books, Word, Drive, Dochub, Scribd, Kinde y únicamente un estudiante señaló que prefiere imprimir los documentos que necesita leer para sus asignaturas. En tanto a la escritura, los estudiantes reportaron que para escribir sus textos emplean con mayor frecuencia la herramienta de Word, seguida por canva, notas en el celular y documentos de Google, lo cual indica que las herramientas que más emplean son aquellas que son gratuitas para los estudiantes de la UNAM y ellos hacen uso de estas.

Un aspecto que también es sumamente interesante para esta investigación, es el hecho de saber qué tanto espacio han ganado los medios digitales en el ámbito académico, de esta manera se les preguntó a los estudiantes qué tipo de producto

les era solicitado y hubo muchas respuestas interesantes, tal como se muestra en la figura 10, ya que aun cuando lo que más se les solicita es que realicen ensayos (recordemos que dentro de la disciplina de la pedagogía se fomenta la práctica escritora), también hubo estudiantes que reportaron hacer podcast, videos o incluso standup como productos novedosos en la academia. Lo cual indica que los docentes de una u otra manera están incorporando los medios digitales a los espacios académicos y en este sentido sería interesante cuestionar si estos docentes que solicitan standup o vídeos son docentes que han atravesado algún proceso de capacitación o conocer cuál es su posicionamiento respecto a lo digital; aunque por los datos, parece ser que en el caso específico de pedagogía en la FES Aragón, los medios digitales han tenido una aceptación favorable.

Figura 10

Ejemplo de los productos académicos a través de las TIC



Nota. Ejemplos de los productos que los estudiantes realizan a través de las tecnologías digitales para entregar a los docentes de su disciplina

A manera de conclusión, estos resultados que son producto del formulario que se respondió a través de Google Forms, permitieron un primer acercamiento a las categorías que se han estudiado a lo largo de la investigación y a partir de ello, se consideró necesario un análisis de la práctica de lectura y escritura que los estudiantes llevan a cabo dentro de su disciplina.

Por ello, en el siguiente apartado se presentarán los resultados de una actividad que los estudiantes realizaron a través de una plataforma con la finalidad de comprender cómo es que leen los estudiantes de Pedagogía.

6.2 ¿Cómo leen los estudiantes de cuarto semestre de Pedagogía?

Para comprender cómo es que leen los estudiantes de cuarto semestre de Pedagogía, se les solicitó que leyeran un texto a través de una plataforma llamada Perusall.

Para obtener los resultados de la actividad lo primero que se hizo fue crear una cuenta como docente y probar la plataforma con un grupo pequeño de 5 estudiantes de posgrado de maestría, con la finalidad de que conocieran la plataforma, comentaran acerca de si el acceso fue sencillo o complicado y recuperar sus observaciones para mejorar las instrucciones y conocer las herramientas, ya que de acuerdo con el modelo que se empleó para esta investigación (Kemmis, 1989, en: Latorre, 2005) además de la planificación y la acción es importante la observación y reflexión, por lo cual se decidió hacer una prueba antes de presentar la herramienta a los estudiantes.

Posteriormente con ayuda del experto que fue la profesora del curso, se eligió una lectura que estaba prevista en el programa de la asignatura, ya que las maneras nuevas en que se espera que los estudiantes lean y escriban están determinadas por un plan de estudio que da vida a los programas institucionales (Pacheco, et,al., 2013), por lo que se retomó una lectura del plan de estudios.

Una vez que la experta colaboró en la elección de la lectura, se les envió a los estudiantes un link para que visualizaran un vídeo en la plataforma de Youtube y encontrarán la información necesaria para acceder a la página. Así mismo, se les solicitó que ingresaran con su correo institucional y que al leer considerarán lo que Cassany (2010) propone para llevar a cabo una lectura crítica, es decir, en las instrucciones se les solicitó a los estudiantes que al leer realizaran las siguientes actividades: a) identificar el nombre de los autores (IA), b) subrayar los objetivos (Obj), c) identificar a los autores que más se citan en el texto (AC), d) identificar argumentos relevantes en el artículo (A), e) identificar las opiniones del autor del artículo (OAuthor) y f) escribir sus propias opiniones y/o argumentos (OA). Aunado a lo anterior, se les invitó a interactuar entre ellos por medio de los comentarios que

pueden realizar en la plataforma y explorar las distintas herramientas que proporciona.

La lectura que se revisó tuvo por título: "Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones" y fue consultada por los 30 participantes. A continuación, se presenta una tabla que muestra, la frecuencia de los estudiantes al momento de identificar los puntos mencionados con anterioridad.

Tabla 1

Frecuencia de parámetros

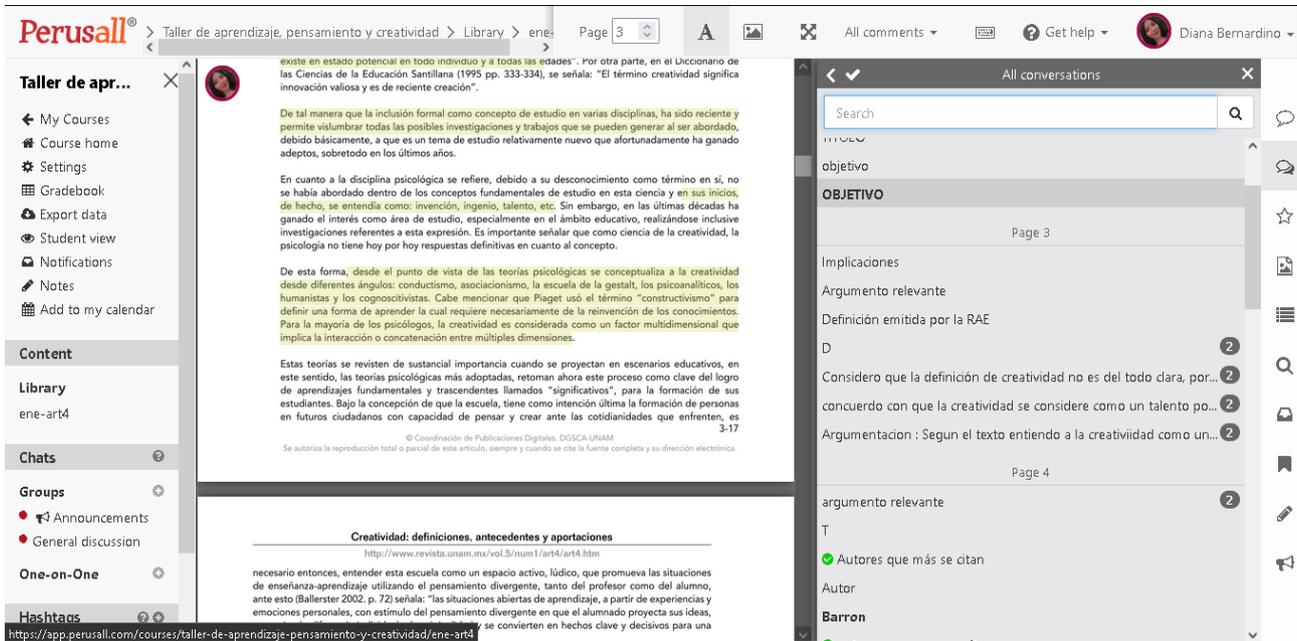
Concepto	I A	Obj	AC	A	OAutor	OA
Número de estudiantes	4	2	9	9	2	13

Nota. Esta tabla muestra el número de estudiantes que realizó cada parámetro establecido

La tabla anterior muestra que a pesar de que la plataforma provee una gran serie de herramientas, los estudiantes tuvieron dificultad para completar la tarea solicitada, ya que de los 30 participantes, únicamente cuatro identificaron al autor del texto e investigaron acerca de él, así mismo, dos estudiantes señalaron el objetivo de la lectura, nueve de ellos subrayaron a los autores que más se citan en el texto, nueve de ellos también lograron identificar los argumentos aun cuando solo dos estudiantes reportan la opinión del autor y trece de ellos comentaron sus opiniones y argumentos acerca de la lectura. A continuación, la figura 11 muestra cómo los estudiantes subrayaron ciertas partes del texto en la plataforma y la manera en que interactuaron:

Figura 11

Ejemplo de los ejercicios realizados en la plataforma

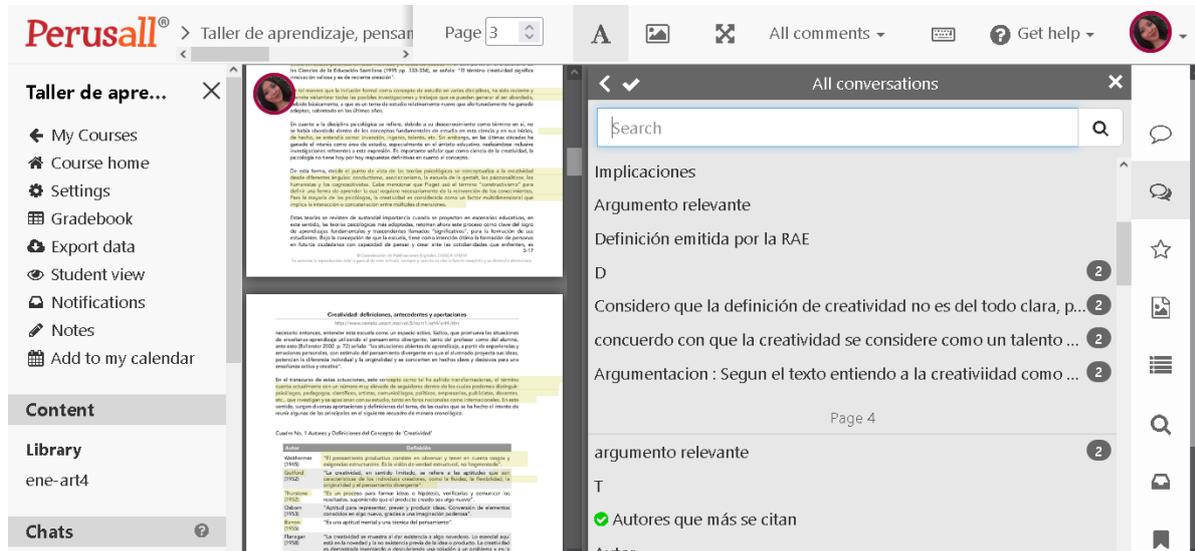


Nota: Esta imagen muestra el ejemplo de cómo los estudiantes subrayaron el texto e interactuaron entre ellos

Estos datos indican que para los estudiantes es más sencillo aportar una opinión propia a argumentar con base en la propia lectura, así mismo, del total de estudiantes, seis de ellos lograron interactuar entre sí, comentando y/o argumentando sobre los comentarios de otros compañeros con respecto a la lectura. De la misma manera, hubo ocho estudiantes que ingresaron a la plataforma y accedieron al texto, sin embargo, no realizaron ninguna actividad dentro de la misma. La figura 12 muestra con mayor precisión algunos comentarios de los estudiantes:

Figura 12

Ejemplo de los comentarios realizados por los estudiantes en la plataforma



Nota: A la derecha de la imagen se muestran los comentarios que realizaron los estudiantes y el número de interacciones

A partir de la imagen anterior y de lo que se ha comentado, Facundo (2003) indica que existe un desfase entre lo digital y la pedagogía, lo cual se demuestra con los resultados anteriores, ya que a pesar de que con la situación de pandemia los medios digitales ingresaron al ámbito universitario, esto no garantiza el uso, formación y capacitación de docentes ni estudiantes para el manejo de estas herramientas, como lo es la plataforma de Perusall. Cabe señalar que a pesar de que a los estudiantes se les proporcionó un link con instrucciones claras sobre el ingreso a la plataforma y sus distintas herramientas, los estudiantes tuvieron dificultades, confirmando lo que el autor comenta.

Posterior a la dinámica que se realizó en la plataforma, se les solicitó a los estudiantes que comunicaran su experiencia al trabajar con este tipo de herramientas, ya que para esta investigación es importante recuperar la perspectiva que ellos mismos tienen sobre sus prácticas. A continuación, se exponen algunos comentarios que proporcionaron los estudiantes con respecto a su experiencia en la plataforma, a través de un grupo formado por la profesora a cargo. El grupo se hizo por medio de la herramienta digital Whats App y a este grupo se integró la investigadora con la finalidad de acceder a los datos. Los comentarios de los

estudiantes mostraron que, aunque la plataforma resulta interesante para ellos, tuvieron muchas complicaciones técnicas al momento de subrayar y comentar, lo cual interfirió significativamente con la manera en que interactuaron con la lectura, la aplicación e incluso entre ellos mismos.

Entre las complicaciones que se reportaron, se encuentra: el borrado de comentarios, lentitud en la aplicación, dificultad con el cambio de idioma, movimiento del texto, el no registro de las letras e incluso problemas al ingresar a la página, lo cual ocasionó sentimientos de frustración y/o desesperación en los participantes (al menos así lo han reportado algunos de ellos), sin embargo, todo esto permitió que los estudiantes se comunicaran a través del grupo de WhatsApp para exponer sus dudas y lo que se observó fue que entre ellos mismos se apoyaban y compartían maneras de hacerlo, lo cual coincide con lo que Vygotsky (1995) plantea sobre la ayuda de pares que promueve el aprendizaje colaborativo y permite a los estudiantes alcanzar objetivos mediante la interiorización del conocimiento a través de la ayuda del otro.

Por otro lado, y pese a los inconvenientes, también existieron comentarios positivos en cuanto a la plataforma de Perusall, e incluso hubo un estudiante que reporta haber solucionado de manera efectiva la problemática a la que se enfrentó y señala: *“solo fue frustrante la parte de intentar escribir comentarios ya que lo hacía al revés o ponía letras a lo loco que no eran. Se arregló esto tras experimentar con el remarcado en otros colores”*, lo que demuestra que este estudiante fue más allá de las instrucciones y buscó la manera de dar solución a la situación. Cabe señalar que en ningún momento se les dijo a los participantes que no podían cambiar colores o hacer modificaciones, por el contrario, ellos tenían la libertad de hacer lo que creyeran conveniente a través de la exploración de las distintas herramientas.

Finalmente, el objetivo de esta actividad consistió en que los estudiantes realizaran una práctica de literacidad crítica, sin embargo, con base en los postulados de Cassany (2005) debido a todos los inconvenientes a los que se enfrentaron, les fue difícil llegar a ese resultado. Esto no significa que se esté generalizando a todo el grupo o afirmando que no realizan prácticas de literacidad crítica al momento de leer, ya que entre casi todos lograron que en el texto se identificaran cada uno de los componentes solicitados, es decir la actividad se realizó de manera colectiva y

aunque no todos los estudiantes satisficieron cada uno de los criterios, al final entre todos se trabajó el texto, esto es importante porque el trabajo en colectivo genera mayores frutos que el trabajo personal. En este sentido, no se puede afirmar que los estudiantes que aparecen sin participación en la plataforma, no hayan hecho ninguna actividad, ya que, al momento de proporcionar sus comentarios, señalan que no pudieron subrayar y escribir sus aportaciones, pero reportan haber ingresado a la página y haber intentado cumplir con la tarea.

A manera de conclusión, se puede afirmar que aún hay un gran camino por recorrer al momento de hablar de prácticas críticas y literacidad digital, con base en los postulados de Cassany (2005) pues los participantes de esta investigación tuvieron muchas dificultades al momento de realizar la actividad, la cual se basó en los postulados de la teoría. Así mismo, un paso importante, habría sido el diseñar un curso para enseñar de manera más específica el uso de las herramientas de Perusall y de esta manera eliminar el sesgo al momento de realizar una práctica crítica, sin embargo, cabe recordar que con esta actividad se da cuenta a la pregunta de investigación ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía?, quedando al descubierto que estas prácticas aún no son críticas en el sentido que la teoría de la pedagogía crítica plantea, ya que desde este lugar se busca la transformación del pensamiento para lograr la emancipación del estudiante y generar cambios en sus distintas realidades.

Por lo anterior, se considera necesario visibilizar los criterios y promoverlos con el fin de que los estudiantes empiecen a ser conscientes de que sus prácticas tienen eco en la sociedad y que a partir de la literacidad digital pueden tener bases para poner sus discursos en textos que sean críticos, así como su pensamiento.

6.3 Recta final: escrito realizado por estudiantes de pedagogía

En el último momento de la intervención, se les solicitó a los estudiantes que llevaran a cabo un ejercicio en el cual escribieran un texto con base en la lectura que realizaron a través de la plataforma Perusall. En dicho ejercicio se les solicitó a los estudiantes que atendieran a ciertos aspectos que desde la teoría de la literacidad crítica son necesarios al momento de escribir, los cuales se presentaron en el apartado de instrumentos en la metodología.

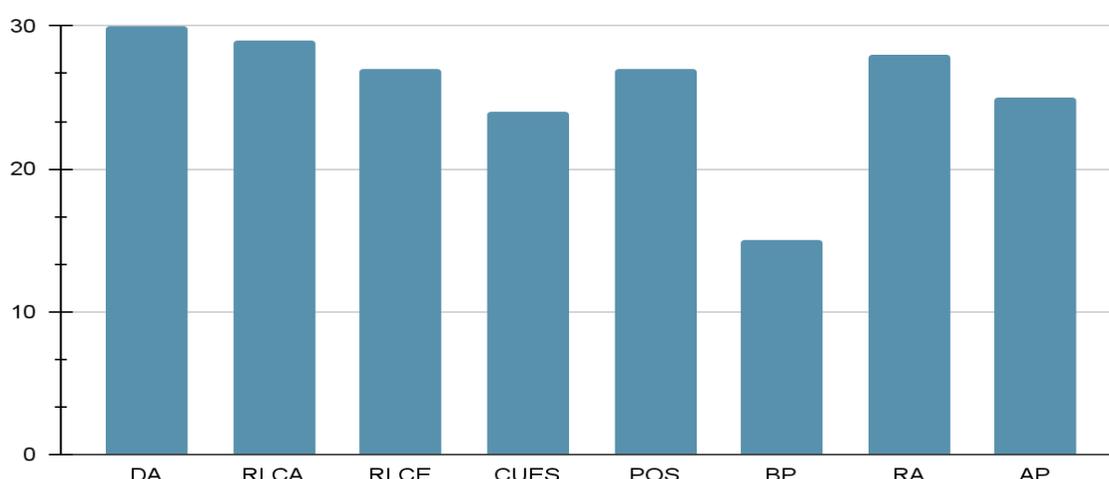
Una vez que se identificaron (con base en la teoría) los criterios, se prosiguió a revisar detalladamente cada uno de los escritos y se fueron identificando cada uno de los elementos, para posteriormente contabilizarlos, describirlos y analizarlos.

A continuación, se presenta una gráfica que tiene como objetivo mostrar de manera cuantitativa la frecuencia de cuántos estudiantes cumplieron o no con los criterios mencionados anteriormente, con la finalidad de brindar un panorama general, que posteriormente será abordado desde una mirada cualitativa.

Figura 13

Número de estudiantes que cumplió con cada criterio

Frecuencia por criterio



Nota. Relación entre los criterios solicitados y el número de estudiantes que los cumplió

La gráfica, muestra que, de los 30 participantes, todos lograron describir al autor que escribió el texto que leyeron, así mismo 29 de ellos relacionaron la lectura con su contexto actual y 27 de ellos con el contexto en que fue escrito el artículo. De la misma manera, 24 estudiantes lograron cuestionar la información que leyeron y plantearse preguntas a partir de la misma y aun cuando 27 se posicionaron frente a la lectura, solamente 25 argumentaron su postura. Un aspecto relevante, es que 28 de ellos lograron relacionar la información con otros autores y de manera explícita, finalmente sólo 15 reportaron haber tenido la necesidad de buscar aquellas palabras que desconocían para emplearlas en sus escritos.

Los datos anteriores, pueden ser comprendidos de una mejor manera, si nos posicionamos desde sus lugares, pues los participantes son estudiantes universitarios de cuarto semestre, lo cual indica que han estado tres semestres antes

realizando trabajos académicos. Por ello, aun cuando no se explicitó que los trabajos tendrían que contener portada y/o referencias en formato APA, así como algunos otros aspectos formales que se solicitan en la academia (letra arial tipo 12, interlineado 1.5, justificado, etc.) al momento de revisar los trabajos se encontró que, de los 30 estudiantes, todos incluyeron portada al trabajo y solo 4 de ellos omitieron las referencias, cumpliendo con todos los demás aspectos formales.

A continuación, se presenta un análisis de cada categoría que se revisó en los trabajos escritos. Las categorías se encuentran detalladas en la metodología de la investigación.

Categoría DA

Autores como Cassany (2012), señalan que, al realizar una lectura crítica, es necesario conocer a la persona que nos habla mediante los escritos, es decir, quién es la persona que escribió esto que yo estoy leyendo. En este sentido, de acuerdo a la categoría descripción del autor, todos los participantes realizaron una búsqueda e incluyeron en sus trabajos la información que consideraron relevante. A continuación, se muestran fragmentos de los trabajos respecto a este criterio:

Figura 14

Fragmento de un escrito

Sin embargo, antes de ahondar en el tema, es de suma importancia, entender quién escribió el texto, para así tener una noción de su trabajo, por lo cual hemos de recuperar que dentro de su formación académica, la autora cuenta con el título de Licenciada en Psicología por la UNAM así como un doctorado en Pedagogía emitido por la misma institución, una Maestría en Educación por la Universidad Anáhuac, al igual que un Diplomado en Docencia Universitaria y un curso en Posgrado en Administración Educativa por Harvard University.

Nota. El fragmento anterior muestra que el estudiante ha sido capaz de identificar la importancia de saber quién es la persona que le habla mediante la lectura, aun cuando redacta en tercera persona

Así mismo se muestra otro ejemplo de cómo otro participante se involucra en la redacción y explica algunas cuestiones referentes a la autora:

Figura 15

Fragmento de un escrito

Principalmente para poder realizar una buena lectura es importante conocer acerca del autor que se está leyendo, de esta manera comenzare dando una breve explicación sobre la autora que yo leí. Ella es María Teresa Esquivias Serrano licenciada

Nota. El fragmento anterior muestra que el estudiante ha sido capaz de identificar aspectos del autor y se involucra en la redacción.

De acuerdo a lo mostrado con anterioridad, estos datos concuerdan con lo que Lasso (2004) señala al indicar que leer es establecer un vínculo con el texto, y en este proceso se involucra el lector de manera intelectual y emocional, ya que se desarrolla la facultad de comprender y sentir el escrito, dicha capacidad se desarrolla en la medida en que se ejercita la lectura, dado que ésta se convierte en medio que favorece nuevos conocimientos.

Categoría RLCA

En cuanto a la categoría relacionar la lectura con el contexto actual (RLCA), es necesario recuperar a Vygotsky (1995), ya que para él la interacción social permite adquirir nuevas habilidades e incluso generar rutinas. En este sentido, se espera que el hecho de que los estudiantes relacionen lo que leen con su contexto pueda ser una nueva habilidad y/o rutina al realizar sus escritos.

A continuación, se muestra cómo los estudiantes lograron relacionar el tema de la creatividad que leyeron con el contexto de pandemia:

Figura 16

Fragmento de un escrito

Considerando el contexto actual, sin duda la creatividad ha sido uno de los procesos más importantes en tiempos de pandemia para poder lidiar y plantear soluciones innovadoras ante las múltiples complicaciones y retos a los que nos enfrentamos al tener que adaptarnos a una nueva modalidad, no solo en el ámbito educativo, sino también en las diversas esferas sociales.

Nota. El fragmento anterior muestra cómo los estudiantes recuperan el contexto de la pandemia en su escrito.

Aunado a lo anterior, hubo participantes que no solo insertaban en sus escritos la palabra contexto o pandemia, sino que especificaban con mayor detalle las consecuencias que ha tenido en la educación y en los propios estudiantes, involucrando factores emocionales y cuestiones que tienen que ver con los medios digitales, pues se habla de un atraso en conocimientos, deserción y falta de recursos para el trabajo educativo en línea, lo cual coincide con lo que reportan autores como Castillo de Gil (2018).

Figura 17

Fragmento de un escrito

Situándonos en el contexto actual, tras el retraso por la pandemia de Covid-19, esto ha traído consigo múltiples consecuencias, puesto que, por la emergencia sanitaria dejaron de asistir todos los estudiantes a la escuela (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria e incluso universidad), retomando las actividades a distancia, es decir, en el hogar, mediante plataformas digitales y medios de comunicación que permitieron tanto a los profesores como estudiantes tener un contacto a través de la pantalla, sin embargo, durante el proceso las cosas resultaban más difíciles, ya que, no hubo el conocimiento e instrucciones adecuadas para el mejor funcionamiento de las plataformas digitales, trayendo consigo un retraso de conocimientos, puesto que, hubo estudiantes que dejaron de conectarse a las reuniones virtuales, debido a que, no contaban con los recursos necesarios para dicha forma de trabajar, algunos otros, sus padres habían tenido desempleo, así mismo, hubo mucha gente que perdió a sus seres queridos, quizá personas muy cercanas (padre, madre) y esto ya no le permitió continuar con sus estudios.

Nota. Ejemplo de cómo los estudiantes relacionan el contexto actual con lo que han vivido en términos académicos.

Con base en lo anterior, se recupera lo que Facundo (2003) señala pues, como se ha mencionado, es importante identificar el desfase entre lo digital y la Pedagogía para encontrar nuevas alternativas a desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder incorporar medios digitales de manera que se solucionen las problemáticas que el estudiante identifica en su escrito y no sólo como un requisito que las instituciones deban satisfacer, pues la inserción de estas herramientas no se limita a la disponibilidad del recurso, sino que se necesita de capacitación y adecuación para su buen funcionamiento dentro de las aulas.

Categoría RLCE

Relacionar la lectura con el contexto en el cual fue escrito, desde la teoría de la literacidad es necesario, ya que permite comprender el posicionamiento desde el cual se escribió el texto y así promover el pensamiento complejo que Morín (1999) señala en la educación del futuro, pues para este autor, la educación no solo consiste en aprender contenidos, sino que también recupera valores, responsabilidad, democracia y aspectos sociales. En este sentido, los siguientes fragmentos muestran que la mayoría de los estudiantes lograron incluir en su escrito información al respecto:

Figura 18

Fragmento de un escrito

Para el año en el que fue escrito el artículo podemos ver cambios importantes en la sociedad y en la educación, para este año podemos ver el crecimiento de las tribus

Ensayo: Aprendizaje, pensamiento y creatividad.pdf

ARIADNA ORAL I BU 2 Jun 2022

urbanas a lo largo de los años 2000, fueron un referente cultural en los jóvenes de ese entonces, podemos ver el uso de la creatividad en las expresiones artísticas que se hacían populares en un joven internet, vemos el uso constante de ciertas plataformas para resolver algún problema de forma novedosa, no hecha por una IA, si no por otra persona en otro lugar del mundo, ahí está lo novedoso. Es por esta época donde podemos ver un crecimiento de profesores que hartos del sistema tradicionalista que les tocó vivir es la década de los noventa y ochenta tratan de crear este ambiente flexible y de respeto a las habilidades y capacidades de los alumnos, que si bien no fueron todos, a mi parecer la mayoría de los pertenecientes

Nota. Ejemplo de cómo los estudiantes relacionan el texto con el momento en el que se escribió

El fragmento anterior muestra cómo se identifican cuestiones sociales, cruzando la línea de los contenidos académicos para recuperar la cultura y la manera

en que se relacionan con el tema que se estaba discutiendo (creatividad), aunado a cuestiones digitales. Al respecto, esta y otras categorías expuestas con anterioridad demuestran que los medios digitales forman parte de la vida social y estudiantil.

Categoría CUES

El cuestionamiento es fundamental para la criticidad, ya que son las preguntas que hacemos al momento de leer y escribir las que nos permiten emanciparnos y transformar nuestra sociedad (Freire, 1970). Por ello, es recomendable promover el cuestionamiento en los estudiantes a través de ejercicios que les permitan desarrollar esta práctica, tal y como se realizó en la investigación.

En este sentido, los estudiantes hicieron preguntas de distintos tipos. A continuación, se muestra un listado de preguntas a manera de ejemplo:

Figura 19

Fragmento de un escrito

De la lectura pude crear 4 cuestionamientos que considero son claves para entender de una mejor manera el texto.

- ¿Qué entiendes por creatividad?
- ¿Por qué consideras importante la creatividad?
- ¿Por qué unos tienen más creatividad que otros?
- ¿Cuál es la diferencia entre creatividad e inteligencia?

Nota. Ejemplo de cuestionamientos que hacen los estudiantes

Pese al listado anterior, también hubo participantes que realizaban cuestionamientos a manera de redacción, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

Figura 20

Fragmento de un escrito

En la actualidad la creatividad es algo que comúnmente vemos reprimido, gracias al capitalismo, el taylorismo y el fordismo sobre el cual nos encontramos día con día. ¿Para qué desarrollar la creatividad, si en la mayoría de los trabajos lo único que se busca es la producción en cadena? Conceptos como calidad, eficiencia y trabajo son conceptos que se tienen totalmente normalizados y que son parte incluso de discursos dentro del Sistema Educativo.

Nota. Ejemplo de cómo los estudiantes realizan cuestionamientos dentro de la redacción de su trabajo

Lo anterior, demuestra que los estudiantes son capaces de formular preguntas que se relacionan con la realidad que observan, y que hablan desde ellos mismos, desde sus experiencias, percepciones y desde lo que los atraviesa. Así mismo, cuando ellos se cuestionan, también tratan de responder a sus propias interrogantes desde su propia subjetividad, como se muestra en el siguiente fragmento:

Figura 21

Fragmento de un escrito

texturas, colores, etc. Y aquí es donde yacen mis inquietudes después de casi dos décadas ¿Esto ha cambiado? ¿Se han modificado los planes educativos con respecto a la libertad de la creatividad en las escuelas? ¿Qué es lo que como país hemos logrado en casi 20 años? O peor aún ¿Seguimos estancados en el pasado, sin poder cambiar el presente? ¿Qué nos depara el futuro sin creatividad? ¿Es la falta de creatividad mexicana o la falta de ayuda por el gobierno?

En México el problema no es la falta de creatividad es mas bien la falta de oportunidades por parte del gobierno, y esto es en todas las industrias creativas, en la música, cine, arte, diseño, arquitectura, etc. De igual manera tiene mucho que ver la falta de la creatividad en los planes

Nota. Ejemplo de cómo los estudiantes dan cuenta a sus propias preguntas a partir de sí mismo

El fragmento anterior, muestra lo que Freire (1970) indica al señalar que el ser humano es abierto y al mismo tiempo participa en relaciones sociales y en su cultura, por ello el estudiante que escribe con anterioridad, muestra que está politizando su papel dentro de la sociedad, al cuestionar al gobierno y cuestionar las funciones de la enseñanza, ya que habla de un estancamiento. En este sentido, es necesario recordar que la criticidad para este autor consiste en un pensamiento libre y que en esencia muestra otras maneras de ver el mundo tratando de eliminar la opresión y qué mejor manera de iniciar que cuestionar al gobierno como institución opresora de la sociedad.

Categoría POS

Para la pedagogía crítica, el posicionamiento de quien escribe y/o lee permite la emancipación, ya que desde esta perspectiva se propone que los estudiantes cuestionen los contenidos a los que acceden con la finalidad de generar una conciencia crítica (Freire, 1970). En este sentido, desde la literacidad crítica, se indica que es necesario posicionarnos ante el texto que estamos leyendo y/o escribiendo para politizar la información, al respecto hubo estudiantes que en lugar de posicionarse ellos mismos frente a la lectura, identificaron el posicionamiento como un apartado del texto que escribieron al mismo tiempo que pusieron énfasis en el posicionamiento del autor que leyeron y no en el propio, tal como se muestra a continuación:

Figura 22

Fragmento de un escrito

Posición en el texto.

Observando las definiciones y conceptos así como teorías de los autores mencionados en la lectura, rescatamos el hecho de que su postura frente a la creatividad es muy diversa pues su vasto conocimiento e indagaciones nos hace notar que es un concepto muy complejo quizá pero al mismo tiempo ellos hablan sobre la experiencia, la originalidad, la sensibilidad que se tiene para poder crear algo, es como una mezcla de todas estas habilidades para así poderlo llevar a la práctica pues siempre ha existido esta necesidad por así mencionarlo de creaciones, de inventos, algo innovador que mueva a la sociedad y la conmueva para que conformen y puedan mejorar condiciones que optimicen el aprendizaje y vivencias en una sociedad y creo que no se menciona en la lectura pero me pude percatar y es muy notorio que la postura de la Dr. María Teresa es profundizar un poco con ciertos autores que serán de mucha ayuda y apoyo

Nota. Ejemplo de posicionamiento del autor que identifica el estudiante

A diferencia del apartado anterior, hubo estudiantes que expresaron su propio posicionamiento y lo hicieron a manera de redacción dentro del mismo texto:

Figura 23

Fragmento de un escrito

Como pedagoga en formación, me gustaría aplicar diversas estrategias que me permitan conocer el estilo de aprendizaje de cada estudiante, para poder tener en claro el punto de partida, sé que será difícil porque cada estudiante tiene pensamientos diversos, del mismo modo, su entorno, sin embargo, estoy consciente de todo lo que se debe combatir para crear estudiantes capaces de contribuir al mejoramiento de la sociedad, no sin antes empezar por conocerse a ellos mismos, crearles esa seguridad de que son capaces de hacerlo, así mismo, que desarrollen esa habilidad de crear, que les permita adquirir conocimientos para aprender, razonar, comprender y sobre todo reflexionar.

Nota. Ejemplo del posicionamiento que tiene un estudiante respecto a su propio escrito

El fragmento anterior permite dar cuenta de cómo ésta estudiante, se posiciona como pedagoga en formación y es consciente del arduo trabajo que realizan los pedagogos al momento de formar a otros estudiantes, además de escribir a partir de su experiencia, sus vivencias y todo aquello que la atraviesa como mujer y sobre todo como pedagoga, es decir pone sobre la mesa su propia subjetividad y al escribir nos está hablando desde ese lugar.

Categoría BP

Dentro de los discursos, existen palabras que en ocasiones como lectores desconocemos, por ello es necesario realizar una búsqueda que permita comprender el uso de las palabras en un contexto específico. Al respecto Wittgenstein (2012), menciona que cada comunidad (científica, académica, etc) tiene palabras a las cuales les da cierto “uso” que todos los miembros conocen y emplean para comunicarse, en este sentido, los estudiantes no siempre están relacionados con algunas palabras, ya que su inmersión dentro de la comunidad de pedagogos aún no ha concluido ni formalizado. Por ello, fue necesario que realizaran la búsqueda de palabras desconocidas y lo que hicieron fue plasmarla en sus escritos, algunos a manera de glosario:

Figura 24

Fragmento de un escrito

Glosario de palabras desconocidas en el texto:

- Asociacionismo: es una corriente psicológica que explica los fenómenos mentales del ser humano mediante la conexión de ideas, imágenes o representaciones.
- Revestir: mostrar con claridad cierta cualidad.
- Pensamiento divergente: método de pensamiento que el cerebro utiliza para generar ideas creativas.
- Aptitud: capacidad del individuo para desempeñar de manera eficiente cierta actividad.
- Grillete: arco de hierro que se fija al tobillo de una persona para privarla de su libertad
- Homólogo: correspondiente o equivalente a otra persona o cosa por tener algunas características en común.
- Perspicacia: facultad para razonar, deducir y comprender algo complejo.
- Desinhibido: persona que es abierta, espontánea o desenvuelta.

Nota. Ejemplo de glosario creado por un estudiante

Figura 25

Fragmento de un escrito

- **Asociacionismo:** Hipótesis o teoría psicológica sostenida principalmente por algunos pensadores ingleses, especialmente empiristas, que trataban de explicar todos los fenómenos psíquicos por la asociación de ideas
- **Homologas:** Cuando se dice que algo es homólogo, se quiere referir que tal o cual es lo mismo que otro. Por ejemplo, las palabras automóvil y vehículo resultan ser homólogas, así como también lo son burro y asno.
- **Metacognitivo:** Capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje. Como tal, involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen en que una persona recabe, evalúe y produzca información, en definitiva: que aprenda.
- **Neologismo:** Como neologismo se conoce un vocablo, una acepción o un giro nuevo que es introducido en una lengua, por necesidad o por moda.

Nota. Ejemplo de glosario

Es necesario mencionar que entre los parámetros no se solicitó que los estudiantes realizaran un glosario o insertaran las palabras en forma de lista, se les señaló la importancia de buscar el significado de las palabras que desconocieran con la finalidad de que pudieran comprenderlas y emplearlas en la redacción de su trabajo, sin embargo la creación de los glosarios fue la manera en que los estudiantes prefirieron escribir y dar a conocer las palabras con las cuales no habían tenido un contacto previo y esto es una estrategia que forma parte de la subjetividad de los estudiantes porque cada uno lo hizo de maneras diferentes.

Categoría RA

Al realizar una lectura, no debemos olvidar que todas las personas tenemos andamiajes y conocimiento previo que conforman nuestros discursos, por ello cuando se lleva a cabo una lectura, relacionar la información que estamos revisando suele relacionarse con la información que ya conocemos previamente, pues somos seres sociales inmersos en una cultura específica que conforma nuestra subjetividad

(Vygotsky, 1995). A continuación, se muestran algunos fragmentos de cómo los estudiantes relacionan la lectura con sus conocimientos previos:

Figura 26

Fragmento de un escrito

Después de presentarse diversas definiciones del proceso creativo surgen diversos enfoques de los autores que las sustentan, indicando el desarrollo de este concepto.

Aportaciones.

Existen aportaciones relevantes que nos permiten entender la manera en que se ha desarrollado el concepto de creatividad, buscando en el contexto histórico así como la problemática alusiva al conocimiento. Principalmente encontramos los siguientes:

- Wallace (1926-1930), quien abordó la creatividad aplicada a las actividades comerciales, y estableció cuatro fases del proceso cognitivo que le involucra, siendo estos: preparación, incubación, iluminación y verificación. Él mismo explica que no requieren un orden específico, pueden surgir en diferente secuencia.

Hasta este punto podemos ver a la creatividad como sinónimo de libertad, si lo relacionamos con los aportes de Pestalozzi, él docente debe de crear este espacio

donde él alumno crezca de forma significativa, es decir salir un poco de lo habitual poner al alumno en una situación contemporánea y que este actúe de forma creativa ante esto, ahí su contacto con el ambiente y que esté en armonía, a lo mejor suena hasta romanizado pero podría ser. También podríamos relacionar a la creatividad con el positivismo de Comte donde para comprender a la sociedad, los datos provienen de los sentidos, entonces hay que vivir, crear o simular situaciones cotidianas y que estas sean significativas para los alumnos

Nota. Ejemplo de cómo un estudiante relaciona la información con otros autores

El ejemplo anterior, muestra cómo los estudiantes hacen uso de los conocimientos previos que conocen. En el ejemplo se observa que el estudiante pasó por alto algunas cuestiones formales, como escribir el año del autor entre paréntesis, tal como lo solicita las normas APA, sin embargo, logró hacer la asociación y en este sentido sería interesante cuestionar si esto que no se realizó fue por falta de conocimiento o qué ocasionó que el estudiante no reparara en estos aspectos.

Categoría AP

Después de leer un texto y crear uno nuevo, es necesario tener una postura ante el tema del cual se escribe y para ello es fundamental argumentar dicho posicionamiento. Al respecto Castellá (2009) indica que en las universidades la escritura permite una comunicación entre distintos contextos, al mismo tiempo que señala que el proceso de escribir es flexible y recupera el contexto social y cultural, lo cual permite un posicionamiento por parte del escritor. A continuación, se muestra el fragmento de un escrito en el que se evidencia esta categoría:

Figura 27

Fragmento de un escrito

• Mi posición ante él artículo es que que si bien fue escrito hace 18 años y no está terminado nos sirve para dar o crear un concepto propio de lo que es la creatividad y lo que conlleva esta, en algunos conceptos expuestos se nos menciona que es una capacidad limitada, en otros se nos menciona lo contrario, pero la evolución del propio concepto está de alguna manera al contexto social, los aportes como los instrumentos de medición y las conclusiones de sus aplicaciones han dado forma y han funcionado es su momento, pero como ya lo mencione él avance tecnológico actual ha limitado de alguna forma la capacidad creativa, es necesario la actualización de los instrumentos y quizá a lo mejor la ampliación del concepto en un futuro.

Nota. Ejemplo del posicionamiento que tiene un estudiante respecto a su propio escrito

El fragmento anterior muestra cómo los estudiantes se posicionan ante el texto y lo relacionan con conceptos anteriores, el contexto social y además se genera una crítica a su funcionamiento, lo que coincide con lo mencionado anteriormente. De la misma manera, los estudiantes al posicionarse ante la escritura, toman conciencia de todo aquello que necesitan o de todo aquello que quieren decir en voz alta, tal como se muestra en el siguiente apartado:

Figura 28

Fragmento de un escrito

Esto es finalmente a lo que quería llegar, lo que necesitamos son espacios estimulantes que nos permitan ser y no se nos imponga qué hacer, espacios abiertos al diálogo, a la interacción, a la imaginación, donde podamos reconocernos y conocer nuestras virtudes y habilidades, llevando a un fortalecimiento de la creatividad que todos llevamos dentro. Esto no con la finalidad de guardarlo para nosotros de una forma individualista, que tristemente es característica de nuestra sociedad actual, sino que, para compartirla con el otro y complementarse entre sí, de ahí viene mi idea de ver a la creatividad como virtud. Para cerrar, considero que como pedagoga en formación, este obstáculo se convierte en un área de oportunidad para trabajar desde un pensamiento creativo.

Nota. Ejemplo del posicionamiento que tiene un estudiante respecto a su propio escrito.

A manera de conclusión las categorías aquí descritas permiten un acercamiento a lo que la teoría de la pedagogía y la literacidad crítica señalan, sin embargo, considero que si estas categorías se hacen visibles a través de su enseñanza y promoción dentro de los espacios universitarios sería una manera de que los estudiantes transformaran su pensamiento y desarrollaran un pensamiento crítico a través de prácticas como la lectura y escritura.

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la lectura y escritura como prácticas críticas a través de medios digitales para transformar el pensamiento de los estudiantes de licenciatura en Pedagogía (UNAM), a su vez, se propusó como objetivos específicos: 1) conocer la percepción que tienen los estudiantes de licenciatura (Pedagogía) respecto a sus prácticas de lectura y escritura; 2) transformar la manera en que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía realizan sus prácticas de lectura y escritura; 3) conocer la manera en que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía relacionan la lectura y escritura como práctica crítica en su disciplina. En este sentido, puedo concluir que los objetivos se cumplieron, ya que la investigación logró dar respuesta a cada uno de ellos y a las preguntas de investigación en las cuales se recuperaron aspectos como la percepción de los estudiantes respecto a sus propias prácticas, la manera en la que lee y escriben y cómo relacionan la lectura y escritura críticas en su disciplina (pedagogía).

Este trabajo tuvo tres grandes ejes: literacidad crítica (lectura y escritura críticas), literacidad digital (lectura y escritura a través de medios digitales) y literacidad disciplinar (lectura y escritura en Pedagogía), ejes que se conformaban de sus propias categorías (percepción sobre la lectura, percepción sobre la escritura, práctica de literacidad crítica, lectura disciplinar, posicionamiento, lectura y escritura a través de medios digitales) y que a lo largo del trabajo se fueron entrelazando para dar cuenta de estos procesos en el ámbito universitario, así como dar respuesta a las preguntas de investigación y lograr los objetivos planteados.

Para llevar a cabo esta investigación se hizo uso de la metodología cualitativa, específicamente se empleó el modelo de Kemmis (1989, en: Latorre, 2005), se trabajó con herramientas digitales y textos especializados. A partir de esto,

se prosiguió con el análisis de los resultados y lo que comprendí fue que enseñar a los estudiantes las premisas de la literacidad crítica es fundamental para que ellos reconozcan estos postulados y puedan aplicarlos en su labor académico, con la finalidad de que al practicarlos sean conscientes de lo que implica la transformación hacia un pensamiento crítico.

Este trabajo puede considerarse como un primer acercamiento para analizar y comprender qué sucede con la lectura y escritura críticas en el ámbito universitario y empezar a visibilizar el papel de los medios digitales en estas prácticas. Así mismo al finalizar este trabajo puedo afirmar que entre sus aportaciones se encuentran: a) dar a conocer los resultados del análisis de la lectura y escritura críticas que realizan los estudiantes, b) dar a conocer la importancia de incorporar aspectos como la subjetividad del estudiante a la hora de leer y escribir, c) visibilizar la importancia del trabajo interdisciplinar al apoyarme de una experta (docente a cargo del grupo) d) dejar de percibir a la lectura y escritura como actividades aisladas y empezar a concebirlas como prácticas culturales, e) promover la lectura y escritura críticas a través de medios digitales como la plataforma de Perusall, f) conocer lo que sucede si se explicitan los criterios que favorecen la literacidad crítica, es decir, se apuesta por visibilizar los parámetros que permiten cambiar estas prácticas, g) lograr la transformación del pensamiento del estudiante a través de identificar y realizar ciertas acciones con respecto a los textos y h) proponer nuevas maneras de promover el cuestionamiento dentro del estudiantado sin que exista la censura.

Aunado a lo anterior, una de las principales aportaciones de este trabajo consiste en mostrar los resultados de una pequeña intervención que recupera los sentipensares de los estudiantes y visibiliza aquello que es importante para ellos.

La investigación apuesta a que en un futuro se realicen trabajos más profundos y detallados sobre las categorías que aquí se diseñaron (a partir de la teoría) y se propone que los docentes al momento de recomendar lecturas o solicitar trabajos, recuperen estas categorías e inviten a sus estudiantes a trabajar con ellas para que en conjunto puedan cuestionar las lecturas y los escritos, aun cuando esto implica realizar trabajos con los docentes en cuestión de criticidad.

Cabe la pena mencionar, que los criterios que aquí se proponen, no son una lista que los estudiantes tengan que cumplir obligatoriamente, sin embargo con base

en los resultados se puede notar que si ayudan al momento de realizar una lectura ya que visibilizan ciertas acciones que pueden transformar estas prácticas, así mismo permiten recuperar información del contexto actual para que los estudiantes vinculen el conocimiento con su realidad actual y también con su propia subjetividad y percepción, aspectos que comúnmente quedan fuera en las aulas universitarias.

Aunado a lo anterior, el propio posicionamiento de la investigadora ha sido desde el lugar de querer transformar el pensamiento de cada estudiante mediante el ejercicio de identificar ciertos parámetros que permitan visibilizar y concientizar que la lectura y escritura no son procesos aislados que le corresponden a una sola persona, por el contrario son prácticas que permean la cultura de una comunidad, y que median el comportamiento de toda una sociedad, esto a través de los discursos que leemos y de toda la información que creemos, por ello considero sumamente importante generar espacios en los cuales se cuestione todo aquel discurso que se lea y que los docentes abran paso a otras formas de pensar, es decir en los ámbitos educativos no dar paso a la censura con la finalidad de que los estudiantes puedan expresar su ideología y a partir de esas reflexiones que se llevan a cabo en lo colectivo puedan emanciparse y como fin último lograr una transformación.

Por otro lado, es importante ser consciente de las limitaciones de esta investigación, ya que aún es necesario trabajar con la incorporación de medios digitales en los espacios académicos en prácticas de lectura y escritura, es decir, se necesitan trabajos que investiguen y/o capaciten a docentes y estudiantes en el manejo de plataformas y herramientas digitales al mismo tiempo que se enlazan con la literacidad crítica. Así mismo, el hecho de recuperar la percepción de los estudiantes abre un panorama muy amplio para conocer maneras diferentes en que se puede leer y escribir y estas maneras han de ser recuperadas en trabajos posteriores, de la misma manera se espera que esta investigación haya sentado las bases para que se pueda seguir trabajando con la literacidad crítica y digital de la mano de los expertos, es decir el apoyarme en una docente abre un panorama para que futuros investigadores trabajen de manera conjunta con otros especialistas o expertos en el área. Aunado a lo anterior, las categorías con las que se trabajó fueron varias y por ello se recomienda que en un futuro se puedan abordar cada una de ellas con mayor profundidad.

Finalmente, a partir de los hallazgos se puede concluir que este trabajo sentó las bases para futuras investigaciones y sobre todo para futuras intervenciones en las cuales se puede ampliar el panorama y trabajar con docentes y estudiantes, ya que para transformar el pensamiento del estudiante es necesario un acompañamiento posicionado desde el lugar de la criticidad.

Referencias

- Abenza, L., Bravo, F. & Olmedilla, A. (2006). Estrategias psicológicas para una intervención en crisis: un caso en balonmano femenino. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 0109-125.
- Acevedo, J. (2014). Un paradigma dominante: el Positivismo educativo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4 (1), 95 - 102.
- Achard, I. (2020). ¿Nuevo rol o nueva identidad docente en la era digital? En: García. J. y García, S. (2020). Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO.
- Alvarado, V. & Betancourt, M. (2009). La conformación de la antro poética a través de la tutoría académica en educación superior (el caso de posgrado). *Revista Educación*, 1(33), 167-176.
- Alvarado, V. & Romero, R. (2007). La tutoría en la educación a distancia (elementos para el acompañamiento del aprendizaje). *Revista de planeación y evaluación educativa*, 38, 1-17.
- Álvarez, Y. & López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 3(21), 386-398.
- Álvarez, G. & Taboada, M. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 2(14), 1-13.
- Aguilar, J. (2019). *La literacidad digital en la disciplina académica*. XV congreso nacional de investigación educativa. Puebla.
- Aguirre, R. (2008). Fomentar la lectura y escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica*, 1(17), 86-95.
- ANUIES. (2000). *La educación superior mexicana*. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/mexico-anuies.pdf>.
- Arce, L. (2013). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, 18(1), 1-10.

- Área, M. & Guarro, A., (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de Documentación Científica*, (Monográfico), p.46–74.
- Área, M. (2020). *El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos*. En: García, J. y García, S. (2020). Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO.
- Arellano, E. (2020). *Investigación sobre las leyes de la escritura*. https://www.academia.edu/41794103/Investigaci%C3%B3n_sobre_las_Leyes_de_la_Escritura.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Invest Educ Enferm*, 18(1), 13-26.
- Arias, M., Torres, T. & Yáñez, J. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior, *Historia y comunicación social*, 1(19), 355-366.
- Arias, M. & Yáñez, J. (2013). "Elearning Evolution: New Concepts on ICT & Learning". In T. WARD BYNUM et al., eds. ETHICOMP (2013). *Conference Proceedings: The possibilities of ethical ICT*. Kolding Campus, Denmark, p. 25–34.
- Ávila, J. (2012). Max Horkheimer: Teoría tradicional y teoría crítica. La singularidad epistemológica para la transformación, *Estudios de filosofía*, 10 (1), 73-87.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Literacidad local: leyendo y escribiendo en una comunidad*. Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Literacidades situadas: lectura y escritura en contexto*. Routledge.
- Barton, D. & Lee, C. (2013). *Lenguaje en línea: investigación de textos y prácticas digitales*. Routledge.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., Soledad, M. & Cadario, E. (2016). Lectura y aprendizaje a partir de las TIC en estudiantes de primer año universitario. *Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 1(12), 1-14.
- Borzzone, A. & Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la Lectoescritura*. El Ateneo.

- Brizuela, A., Pérez, N. & Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 1(44), 1-24.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea.
- Calderón, A. E. & Tapia, L. M. (2016). Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 411-435.
- Canales, C., Morales, G., Arroyo, R., Pichardo, A. & Pacheco, V. (2005). Análisis Interconductual del ajuste lector en el ámbito educativo. *Psicología y educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta*, 33-50.
- Capsada, Q. (2014). *Educación y desempleo juvenil*. ICE (881) 51-66.
- Cardozo, R., Duarte, J., & Fernández, F. (2018). Estrategia didáctica, mediada por TIC, para mejorar las competencias lectoescritoras en estudiantes de primero de primaria. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 235-247.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carpio, C., Pacheco, V., Flores, C. & Canales, C. (2000). Calidad de vida: un análisis de su dimensión psicológica. *Revista Sonorense de Psicología*, 10(2), 41-50.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(6), 63-80.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. UNESCO.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 2(28), 353-374.

- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Grao.
- Castañeda, L. & Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. *Zona Próxima*, 6(3), 12-31.
- Castellá, M. (2009). *La era de la información*. Siglo XXI.
- Castillo de Gil, M. (2018). Redes sociales virtuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante universitario. *Red de investigación educativa*, 10(1), 68-74.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental (Resumen)*. Taurus.
- Claro, M. (2010). La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas. Naciones Unidas. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/40278/tics-educacion-buenas-practicas.pdf>.
- Coll, C. (2005). *Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información*. Uoc papers.
- CONACULTA (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura 2015-2018*. <http://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>.
- CONEVAL (2020). *Coneval informa los resultados de la medición de pobreza 2020*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(1), 788-792.
- Cruz, S. & Plata, C. (2011). Estrategias de enseñanza. *Revista Mexicano de Pediatría*, 78(2), 77-84.
- Cubides, C., Rojas, M. & Cárdenas, R. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 2(12), 184-197.
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Aldine.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Escorcía, G. (1999). *Tecnología y educación: propósito planetario no excluyente*. Bibliotecas y archivos.
- Esquivel, G. (2015). *Desigualdad extrema en México, concentración del poder económico y político*. Oxfam México.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*, España: Oficina Internacional del Trabajo. 59-104.
- Facultad de Estudios Superiores Aragón (2002). *Plan de estudios licenciatura en Pedagogía*. https://www.aragon.unam.mx/fes-aragon/public_html/documents/licenciaturas/pedagogia/plan-de-estudios-pedagogia.pdf.
- Facundo, A. (2003). La virtualización en la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas, *Poliantea*, 2(1), 7-25
- Flores, P., Díaz, A. e Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare* 21 (1), 124-140.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Paidós
- Gallego, L., García, A. & Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista Electrónica de Investigación Educativas*, 2(17), 1-36.
- Gasca, M. (2010). *Desarrollo de la literacidad en internet en estudiantes mexicanos de bachillerato*. En: Memorias del congreso internacional Europa/América Latina ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales.
- Godoy, M. & Calero, K. (2018). Pensamiento crítico y tecnología en la educación universitaria. Una aproximación teórica. *Revista Espacios*, 25(39), 1-36.

- González, P. (2006). La educación superior: ¿un bien público? *Universidades*, 1(32), 23-26.
- González, E. (2008). Los saberes socialmente productivos. Entrevista a Adriana Puiggrós. *Trayectorias*, 27(10), 111-122
- González, M. (2020). *La literacidad en el contexto educativo*. CRAIUSTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31428>
- González, Y., Jiménez, J. e Ignacio, J. (2016). Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica. *Revista actualidades investigativas en educación*, 1(16), 1-15.
- Guerra, M., Hilbert, M., Jordan, V. & Nicolai, C. (2008). *Panorama digital 2007 de América Latina y el Caribe: Avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las Tecnologías de Información y Comunicaciones*. <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/34726/W210.pdf>.
- Hernández, L. (2015). (05 de agosto de 2015) *SEP: Salen de prepa y sólo saben sumar, tienen riesgo de desertar, alerta*. Excélsior. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/05/1038386>
- Hernández, A. (2017). *Interacción entre criterios funcionales y revisión por pares sobre el desempeño escritor*. Tesis de Licenciatura.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- INEE. (2010). *El derecho a la educación en México, Informe 2009*. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México.
- INEGI. (21 de marzo de 2020). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*. inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2007). *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias*. Hermosillo: Universidad de Sonora/CONACYT.

- Kress, G. (2003). *Literacidad en la nueva edad media*. Routledge.
- Largo, C., Mosquera, A. & Palacios, J. (2018). *Los textos breves como herramienta para fortalecer la competencia escritora en los estudiantes del grado 301 de la jornada nocturna en la institución educativa distrital nueva constitución*. <https://hdl.handle.net/10901/15756>.
- Lasso, R. (2004). *La importancia de la lectura*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Lamo de Espinoza, E. (1987). *El estatuto teórico de la sociología del conocimiento*. REIS.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- León, A., Morales, G., Silva, H & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). UNAM-FESI.
- Leu, D. J. (2001). Exploring literacy on the internet. The reading teacher [versión electrónica]. *International Reading Association's Journal*. http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/3-01_Column/index.html
- Levratto, V. (2017). "Encuentro entre lectura en papel y lectura digital: hacia una gramática de lectura en los entornos virtuales". *Foro de Educación* 15 (23): 85-99.
- Linne, J. (2015). Estudiar en Internet 2.0. Prácticas de jóvenes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicación y sociedad* 1(23), 195-213.
- Londoño, L. & Soler, M. (2004). *Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización*. <http://www.oei.es/alfabetizacion/Londono-Soler.pdf>
- López, M., Salvo, B. & García, G. (1989). *Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior*. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.),

- Análisis del comportamiento. Observación y métricas (pp. 83-103). UNAM-FESI.
- Lugo, M. & Loíacono, F. (2020). *Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos*. En: García, J. y García, S. (2020). *Las tecnologías en (y para) la educación*. FLACSO.
- Luria, A. (1983). *Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral*. Fontanella.
- Martínez, M. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre comprensión?* <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 2(13), 277-299.
- Mercedes, L. (2011). *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber10.pdf
- Montoya, J., Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2010). *Lectura y escritura en la universidad*. UPB.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Hernández, A., Peña, B., Chávez, E. & Carpio, C. (2017). Escribir rápido, escribir mejor: interacción entre parámetros temporales y criterios funcionales en universitarios. *Revistas UNAM*, 2(9), 124-131.
- Moreno, E. (2020). *Historia de la educación en México*. https://www.researchgate.net/publication/339736846_Historia_de_la_educacion_en_Mexico_oanorama_educativo_en_Mexico_desde_1821_al_2000
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Planeta de libros.

- Morse, J. (1991). Aproximaciones a la Triangulación Metodológica Cualitativa-Cuantitativa. *Rincón de Metodología*, 40(1), 23-45.
- Núñez, J. (2019). Análisis crítico del discurso como metodología de comprensión de las ideologías. *Revista Innova Educación*, 4(1), 505-521.
- OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para la mejora de la calidad de la educación. <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Odetti, V. (2020). *De lo hipermedial a lo performativo: el devenir de los materiales didácticos digitales*. En: García, J. y García, S. (2020). Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO.
- O'Donnell, G. & Oszlak, O. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Las tecnologías de la información son fundamentales para responder a los desafíos del desarrollo*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/07/las-tecnologias-de-la-informacion-son-fundamentales-para-responder-a-los-desafios-del-desarrollo/>
- Ortega, D. & Pagés, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de educación primaria. *REIDICS*, 1(1), 102-117.
- Ortega, M., Patrón, F., López, N. & Pacheco, V. (2020). Autorregulación de las interacciones escritoras: una aproximación metodológica con universitarios. *Revista Brasileña de Educación*, 1(25), 1-26.
- Pacheco, V., Ortega, M., Morales, G. & Carpio, C. (2013). Escribo, luego existo: reflexiones acerca de la autorreferencia. https://www.academia.edu/12951895/Escribo_luego_existo_reflexiones_acerca_de_la_autorreferencia
- Parodi, G. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿aprendiendo a partir del texto?* EUDEBA.
- Pérez, A. M. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU*, 1-24.

- Pons, J., Área, M. & Valverde, J. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó.
- Porter, L. (enero de 2001). Escribir como forma de aprender. <http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm>
- Porter, M. & Kramer, M. (2006). Estrategia y sociedad. *Harvard Business Review*, 84 (12), 42-56.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*. SEK.
- Prieto, A. & Cantón, I. (2015). La expresión oral en primaria: A propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro Educativo* N° 25, 31-52.
- Puiggrós, A. & Galiano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento*. Homo Sapiens.
- Quiroz, M. & Norzagara, C. (2017). *Literacidad digital en el entorno académico de los estudiantes universitarios*. XIV congreso nacional de investigación educativa.
- Quiroz, A. & Pisco, L. (2019). *Habilidades lectoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Repositorio institucional de la universidad de Guayaquil.
- RAE. (2017). *Portal de la Real Academia Española* [Sección de Diccionario de la lengua española]. <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>
- Ramírez, L. (2016). De la promoción de la lectura por placer a la formación integral de lectores. *Investigación bibliotecológica*, 69(30), 4 -14.
- Ramírez, A. & Casillas, M. (2017). *Saberes digitales de los docentes en educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Secretaría de Educación de Veracruz.
- Revesz, B. (2006). *¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública?* [http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/agenda _ politicas.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/agenda_politicas.pdf)
- Rincón, G., Roldán, C. & Narváez, E. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad: análisis de dos casos*. Facultad de humanidades.
- Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado de enfermería*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

- Roldán, L. & Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96.
- Romero, J. (2012). *Efectos de la naturaleza funcional de la tarea en la interacción lectora*. Tesis de licenciatura.
- Romero, M., Linares, R. & Rivera, Z. (2017). La lectura como práctica socio-cultural. *Anales de Investigación*, 13(2), 224-230.
- SEP. (2020). *Sistema Interactivo de Consulta De Estadística Educativa*. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Sperling, M. (1996). "Revisiting the Writing-Speaking Connection: Challenges for Research on Writing and Writing Instruction", *Review of Educational Research*, 66(1), 53-86.
- Suárez, R. (s/a). *Lectura en educación superior*. Universidad de La Sabana.
- Suárez, A., Pérez, C., Vergara, M. & Alférez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Revista de Innovación educativa*, 7(2), 1-7.
- Tejada, H. & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural, *Lenguaje*, 35(2), 197-219.
- Tedesco, J. (2008). *¿Son posibles las políticas de subjetividad? Siglo XXI*.
- Torrado, S. (1981). Sobre los conceptos de "estrategias familiares de vida" y "proceso de reproducción de la fuerza de trabajo": Notas teórico-metodológicas. *Demografía y economía*. 15(2), 204-233.
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 76(23), 1-15.
- Ulloa, A. & Carvajal, G. (2005). Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecno cultura: análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnología en la universidad, *Revista Anagramas*, 6(3), 15-70.

- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2013. *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y Caribe*. Chile: OREAL/Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) 2016. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) 2020. *México en el lugar 107 de 108 en índice de lectura: UNESCO*. <https://www.udgvirtual.udg.mx/noticia/mexico-en-el-lugar-107-de-108-en-indice-de-lectura-unesco#:~:text=M%C3%A9xico%2C%20en%20el%20lugar%20107,UNESCO%20%7C%20Sistema%20de%20Universidad%20Virtual>
- Van Dijk, T. (1994). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos-Siglo XXI.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica), *Revista Folios*, 42(1), 139-160.
- Vila, S. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en el aula. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.
- Villamizar, G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción Pedagógica*, 2(12), 86-94.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus logico-philosophicus*. Gredos.
- Zabalza, M. (2013), Escribir en la universidad. *Revista del Centro de Educación*, 1(38), 15-39.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPN.

Apéndices

Apéndice 1. Cuestionario para conocer prácticas de lectura y escritura de los estudiantes

Lectura y escritura en estudiantes universitarios

Consentimiento informado

A través de este documento nos gustaría invitarte a participar en una investigación que tiene como objetivo conocer las prácticas de lectura y escritura en estudiantes universitarios a través de las TIC. Por lo cual me gustaría que respondieran una serie de preguntas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Así mismo, garantizo la confidencialidad de tus datos, los cuales serán empleados únicamente con fines investigativos. Tu participación y tiempo son valiosos, por ello te agradecemos infinitamente. Si tienes dudas puedes contactar a la Maestrante Diana Jhosebet Bernardino Miranda (jhosebetbm@gmail.com) responsable de la investigación.

1.- Comprendo el objetivo y procedimiento de la investigación y he decidido participar voluntariamente.

Si No

2.- Escribe tu nombre completo

3.- Sexo

Hombre Mujer Otro

4.- Edad:

5.- Estado civil

Primera sección- Lectura

Instrucciones. - Lee detenidamente cada afirmación y subraya la opción que más se adecúe a tus hábitos de lectura y escritura. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas

1.- Leo textos académicos por placer

Si No

2.-Enumera del 1 al 7 los textos que lees con mayor frecuencia (1 es mayor frecuencia y 7 menor frecuencia)

----- Revistas académicas

----- Textos académicos (específicos de una disciplina)

----- Historietas

----- Novelas

----- Textos de divulgación científica

----- Revistas de farándula

----- Otros textos

3.- Me propongo objetivos antes de iniciar una lectura

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

4.- Cuando voy a iniciar una lectura, investigo acerca del autor que escribió el texto

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

5.- Cuando realizo lecturas académicas, suelo cuestionar la información de los textos

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

6.- Al realizar una lectura comparo la información de un texto con base en otras lecturas

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

7.- Cuando realizo una lectura, reflexiono acerca de cómo podré aplicar el conocimiento (teoría) en mi práctica profesional

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

8.- Al momento de leer, relaciono la información del texto con lecturas anteriores

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

9.- Suelo recordar el nombre de los autores que consulto para mis tareas y/o trabajos

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

10.- Si pudiera elegir el formato de las lecturas que reviso en mis clases, optaría por:

Formato digital Formato impreso

11.- Enumera del 1 al 6 las herramientas que empleas con mayor frecuencia al momento de buscar información para realizar algún trabajo académico (1 es mayor frecuencia y 6 menor frecuencia)

----- Libros en formato impreso

----- Sitios web especializados (Ej. bidiunam)

----- Internet (distintos sitios web)

----- Periódicos o enciclopedias impresas

----- Libros en formato digital

----- Revistas electrónicas

12.- En mis trabajos académicos recupero información que obtengo de las redes sociales

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

13.- Leo en el transporte público cuando el texto está en formato digital

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

14.- Marca con una "X" aquellas herramientas digitales que empleas para consultar información

----- Biblioteca Digital UNAM

----- Biblioteca Nacional Digital de México

----- Biblioteca Virtual Universal

15.- Marca la frecuencia con la que sacas libros de la biblioteca de tu facultad

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

16.- Marca la frecuencia con la que fotocopias los textos que debes leer para tus distintas asignaturas

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

17.- Señala en qué formato antes de la pandemia entregabas tus trabajos escolares

Formato digital Impresos

18.- Señala en qué formato durante la pandemia entregas tus trabajos escolares

Formato digital Impresos

19.- Marca la frecuencia con la que utilizas el equipo de cómputo de tu facultad

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

16.- Marca la frecuencia con la que asistes a un café internet/ciber para hacer tareas escolares

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

17.- Mis profesores me recomiendan lecturas extracurriculares:

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

18.- Busco lecturas por mi cuenta para aclarar algún tema que no comprendo

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

19.- Acostumbro a comparar la información que obtengo de mis distintas asignaturas

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

20.- Marca la frecuencia con la cual lees autores con los cuales no concuerdas

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

21.- Leo únicamente autores con los cuales concuerdo

Si No

22.- Puedo participar en mis clases sin censura por parte del profesor o compañeros

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

23.- Marca del 1 al 5 el tipo de herramienta que más empleas para realizar tus trabajos académicos (1 es mayor y 5 es menor)

----- Word

----- PDF

----- Power Point

----- Excel

----- Otros

24.- Marca del 1 al 6 la herramienta que emplees con mayor frecuencia al realizar una presentación (1 es mayor frecuencia y 6 menor frecuencia)

----- Knovio

----- Prezi

----- Power Point

----- Canva

----- Emaze

----- Google slides

25.- Marca del 1 al 5 las acciones que realizas con mayor frecuencia al momento de leer un texto académico (1 es mayor frecuencia y 5 menor frecuencia)

----- Realizo mapas conceptuales y/o mentales de la lectura

----- Subrayo ideas principales del texto

----- Escribo notas en el texto que leo

----- Realizo preguntas de la información que estoy leyendo

----- Busco el significado de las palabras que desconozco y que aparecen en el texto

26.- Durante mis clases, con mayor frecuencia realizo notas en:

Mi cuaderno, hojas, uso plumo o lápiz Celular o dispositivo electrónico

27.- Considero que la lectura que yo realizo puede cambiar mi sociedad

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

28.- Considero que leer puede cambiar mi percepción de las cosas

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

29.- Considero que leer me permite ser consciente de mi realidad

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

30.- Marca del 1 al 5 las razones por las cuales escribes mayor frecuencia (1 es mayor frecuencia y 5 menor frecuencia)

----- Escribo en mi diario personal

----- Escribir tareas o trabajos académicos

----- Escribo por placer al hacer cartas o textos breves que no son académicos

---- Escribo en mis redes sociales para expresar sentimientos o cuestiones personales

---- Escribo en mis redes sociales, cuestiones académicas

31.- Marca la frecuencia con la cual planteas objetivos antes de iniciar la escritura de un texto

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

32.- Marca con una "X" los objetivos por los cuales escribes mayor frecuencia (1 es mayor frecuencia y 5 menor frecuencia)

----- Escribo para dar a conocer mis ideas

----- Escribo porque alguien más me lo solicita

----- Escribo porque creo que los escritos pueden cambiar la manera en que las personas viven

---- Escribo porque considero que escribir es necesario para transformar la realidad

---- Escribo porque considero que escribir me ayuda a ser consciente de mi realidad

33.- Me es sencillo escribir trabajos académicos

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

34.- Me es sencillo compartir mis escritos con algunas otras personas

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

35.- Escribo notas personales en mi dispositivo móvil

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

36.- Escribo notas académicas en mi dispositivo móvil

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

37.- Hago uso de los auto correctores al momento de escribir digitalmente

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

38.- Reviso la ortografía de mis escritos

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

39.- Reviso la redacción de mis escritos

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

40.- Le pido a un tercero que lea mis trabajos académicos antes de entregarlos

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre