



Universidad Veracruzana  
Centro de Estudios de la Cultura  
y la Comunicación

# **Universidad Veracruzana**

**Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación**

**Especialización en Promoción de la Lectura**

**Sede: Xalapa**

*Leer al lector: la promoción de lectores críticos en la  
educación superior*

**Estudiante: Citlalli Hernández Martínez**

**Tutor: Dr. Luis David Meneses Hernández**

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2022.

# Contenido

## **LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv**

Tablas iv

Figuras v

## **INTRODUCCIÓN 1**

### **CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 6**

#### 1.1 Marco conceptual 6

##### *1.1.1 Lectura 6*

##### *1.1.1.1 Conceptualización. 6*

##### *1.1.2 Prácticas discursivas académicas 7*

##### *1.1.3 Acompañamiento académico 9*

##### *1.1.4. Expresión de la voz 9*

##### *1.1.5. Lectura dialógica 11*

##### *1.1.6. La promoción lectora mediada por tecnología 12*

#### 1.2 Marco teórico 14

##### *1.2.1 La literacidad académica 14*

##### *1.2.2 Teoría sociocultural en la literacidad 14*

##### *1.2.3 Pedagogía crítica 16*

#### 1.3 Revisión de casos similares 17

##### *1.3.1 Literacidad en la educación superior 17*

##### *1.3.2 Literacidad en educación básica y media superior 24*

#### 1.4 Breve caracterización del proyecto 26

### **CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 28**

#### 2.1 Delimitación del problema 28

##### *2.1.1 El problema general 28*

##### *2.1.2 El problema específico 29*

##### *2.1.3 El problema concreto 32*

#### 2.2 Justificación 32

#### 2.3 Objetivos 33

##### *2.3.1 Objetivo general 33*

##### *2.3.2 Objetivos particulares 34*

2.4 Hipótesis de intervención 34

### **CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 35**

3.1 Modelo metodológico 35

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 38

3.3 Estrategia de intervención 39

3.4 Metodología de evaluación 43

### **CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 45**

4.1 Descripción de actividades y productos 45

### **REFERENCIAS 49**

### **BIBLIOGRAFÍA 56**

### **APÉNDICES 57**

Apéndice A. Fases de la cartografía propuesta 57

Apéndice B. Plan de trabajo 58

Apéndice C. Cuestionario diagnóstico 61

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

Tabla 1. *Investigación acción* 37

Tabla 2. *Apartados del cuestionario* 43

Tabla 3. *Actividades y productos* 45

Tabla 4. *Plan de trabajo (resumen)* 58

**Figuras**

Figura 1. *Estrategia de intervención* 41

Figura 2. *Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura* 47

## INTRODUCCIÓN

Para mí, el estudio ha sido el supremo remedio contra el hastío de la vida, pues no ha habido pesar que una hora de lectura no me haya quitado.

—Montesquieu

La lectura y escritura universitaria son distintas a las de los demás niveles educativos anteriores como la preparatoria o la secundaria. Existen ritmos de trabajo a los que los estudiantes no están acostumbrados. Uno de esos cambios es el nivel de lectura y escritura que demanda la educación superior, ya que se trata de un diálogo más elaborado entre el lector/a, el texto y los autores o autoras. Por ello, la inmersión a las prácticas de la lectura y escritura académica no es fácil ni lineal. Se trata más de un asunto gradual, incluso retroactivo (Carlino, 2003; Díaz, 1988; Hernández, 2016; Torres Perdígón, 2022). Si bien los niveles anteriores abonan en cuestiones de lectura de literatura y otros géneros discursivos, conviene reafirmar este tipo de lectura en la universidad y dar el salto a la lectura académica. Sin embargo, dicha tarea resulta compleja cuando los índices de lectura y escritura en la educación superior son cada vez más bajos (Pérez Martínez, 2015; Domingo Argüelles, 2015).

La lectura en la universidad está pasando por una crisis seria. Ramírez Leyva (2015) menciona que desde hace varios década el tema lectura y la escritura ha tomado relevancia en el ámbito universitario debido a cuatro factores: (a) resulta necesario que los conocimientos influyan en el desarrollo humano; (b) las universidades deben formar a sus lectores para el desarrollo de capacidades; no se trata solamente de repetir el conocimiento de forma memorística; (c) muchos estudiantes de educación superior y posgrado no han desarrollado sus capacidades de lectura, escritura e investigación que son elementales para el aprendizaje en general y, (d) actualmente existe una la disminución de la lectura por gusto en las comunidades

de jóvenes. Ante tales problemáticas algunas universidades se han propuesto distintos programas y estrategias ya se nivelación o alfabetización académica (Hernández y Hernández et al., (2021).

Para Garrido (2004) el mundo de los libros es diferente a las lecciones o tareas escolares y resulta común que las tareas se realicen con fines formativos, de adquisición de conocimientos, en tanto que la lectura que se realiza por placer es una exaltación. Sin embargo, esta afirmación puede someterse un tanto a discusión cuando se habla de los textos académicos o científicos que deben leerse en la formación universitaria. ¿Acaso la lectura de los textos científicos o académicos con fines formativos carece de pasión o de exaltación?

De tal forma que si se establece una división tajante entre la lectura académica y lectura por placer se puede caer en mitos o reduccionismos difíciles de derrocar, que dicta que la lectura por placer es únicamente la de los textos literarios. Sobre todo si se mira al espacio académico como rígido, inaccesible y sobre todo lejano y distante de las prácticas cotidianas. Es así que en este trabajo se plantean dos grandes cuestionamientos: ¿Cómo promover la literacidad académica en estudiantes universitarios? Y ante el panorama lector en México, ¿cómo fomentar la lectura en los estudiantes universitarios que no son lectores?

Rousseau (1996) afirmó que las primeras lenguas no se crearon para expresar las necesidades humanas (como muchas teorías del lenguaje afirmaban), sino para expresar las pasiones. “No fue el hambre ni la sed, sino el amor, el odio, la piedad, la cólera, los que les arrancaron las primeras voces” ( p. 18). Más allá de las salvedades de esta teoría, se puede afirmar que algo similar ocurre con la transmisión de la lectura y la escritura en cualquier contexto; no se puede fomentar lo que no se ama, lo que se desconoce, lo que carece de pasión, incluida la lectura de textos académicos.

Es así que el objetivo general de este trabajo es fomentar la literacidad académica en estudiantes universitarios a través de una intervención que incluye el acompañamiento académico con el fin impulsar el disfrute de los textos a través de la generación de estrategias de fomento de la lectura.

El grupo está compuesto de 13 estudiantes universitarios de las áreas de artes y humanidades de las regiones de Xalapa, Veracruz, Córdoba-Orizaba y Coahuila de la Universidad Veracruzana. Los estudiantes cursan una modalidad semiescolarizada o *b-learning*. Sus clases se imparten a través de la plataforma virtual Eminus que funge como el Sistema de Educación Distribuida de la UV. De tal forma que están acostumbrados al trabajo remoto y cuentan con alfabetización digital.

La estrategia elegida para el fomento lector se planeó en dos modalidades: la primera consiste en 12 sesiones sincrónicas a través de la plataforma del servicio de videollamadas Zoom, ya que los participantes se encuentran en distintas zonas geográficas del estado de Veracruz, de tal forma que un taller presencial sería muy difícil de llevarse a cabo; la segunda se realizará de manera asincrónica con el uso de la plataforma educativa Classroom para almacenar las lecturas, videos y actividades.

Se parte de la premisa de que la literacidad académica es un proceso, no un estado en el que influyen los aspectos socioculturales, económicos, etcétera. Por tanto, la intervención está pensada en tres fases graduales: (a) acercamiento y sensibilización a la lectura; (b) la expresión de la voz de quien escribe y (c) la lectura y la escritura académica. La selección de los textos o cartografía lectora está compuesta por géneros como poesía, cuento, el ensayo y, por supuesto, el texto académico (Véase Apéndice A).



Para una mejor exposición, este protocolo se dividió en cuatro apartados que se describirán a continuación.

En el capítulo 1, Marco referencial, se traen a cuenta conceptos importantes para la comprensión de la lectura en general y posteriormente, la lectura y escritura académica. Así mismo, se traen a discusión las teorías con las que se aborda el problema: los estudios de literacidad, la teoría sociocultural y la pedagogía crítica. Se busca considerar los aspectos socioculturales de los y las estudiantes en un contexto específico, así como brindar posibles soluciones para dichos contextos desde una mirada en donde el conocimiento se construya a partir y desde los saberes de los estudiantes y con los estudiantes.

En el capítulo 2, Planteamiento del proyecto se ponen en evidencia los datos sobre lectura en México. Se mencionan y discuten las problemáticas de la lectura y escritura en el contexto universitario. Por último, se mencionan algunos casos similares que dan luz a este proyecto desde tres perspectivas: la literacidad en la universidad, la literacidad en la educación básica y media superior.

En el capítulo 3. Diseño metodológico se pone énfasis en la investigación acción como eje medular del trabajo, la cual va en consonancia con las teorías elegidas. Es así que se realizó un instrumento para la detección o diagnóstico del problema de investigación relacionado con las prácticas de lectura y escritura. También se diseñó una estrategia para solucionar el problema y proponer estrategias para el cambio. Se estableció un posible plan de trabajo y evaluación de los resultados. Sin embargo, se parte de la idea de que se trata de un protocolo flexible el cual sufrirá modificaciones y cambios durante el proceso, los cuales permitan la realimentación para establecer un nuevo diagnóstico y así nutrir la espiral de reflexión y de acción.

Por último, en el último capítulo, Programación, se mencionan las posibles fechas de entrega de avances y realización de actividades. Así como las demás actividades que competen a la culminación de este programa educativo.

## CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

### 1.1 Marco conceptual

#### 1.1.1 Lectura

**1.1.1.1 Conceptualización.** Cuando se habla de lectura existen muchas acepciones, perspectivas, abordajes y metodologías en torno a ella. Por ello, conviene discutir algunas concepciones sobre la misma. Si se parte de definiciones basadas únicamente en la medición de la comprensión o velocidad lectora se atenderá únicamente a lo numérico o lo estadístico. Sin embargo, si se mira únicamente la parte cuantitativa se dejarían de lado las razones históricas, sociales, culturales y subjetivas que conviene recuperar en este texto.

La perspectiva de Kohan (1999) abona en cuestiones de comprensión; para la autora, leer implica un proceso en el cual se deja de ser lector pasivo para convertirse en lector activo ya que leer es un acto colectivo e individual y, al mismo tiempo, un acto creativo. De tal forma que todo texto exige leer e interpretar las pistas, las señas, los códigos.

Por su parte, González de la Torre (2013) va más allá del proceso de comprensión. Para este autor, la práctica lectora es un objeto de estudio que no se explica únicamente como un proceso cognoscitivo; está asociado a la actuación individual en un medio cultural donde convergen los distintos gustos, necesidades y experiencias lectoras. De tal forma que la actividad lectora adquiere distintos matices en una gama de cualidades diversas: “se lee en forma más o menos profunda, más o menos detallada, más o menos reflexiva, dependiendo del papel del lector, de las expectativas de otros y de las determinantes que conlleva el material que se lee” (González de la Torre, 2013, p. 31). En el proyecto propuesto, conviene vislumbrar el papel del lector-estudiante-universitario, sus expectativas, necesidades y sus prácticas. Así como poner atención a los textos que está leyendo.

Domingo Argüelles (2014) menciona que conviene traer a discusión algunos mitos y romanticismos que giran en torno a la lectura, por ejemplo visiones como: “leer nos hace más inteligentes”, “leer nos hace más sabios y hasta buenas personas”. Para Domingo Argüelles (2014) estos mitos deberían analizarse a la luz de la criticidad, con discernimiento frente a la lectura. Y es que la idea de que la literatura ayuda al bienestar de las personas es tan antigua como su contraparte, que mira a la lectura como peligrosa. De tal forma que para el autor los beneficios de la literatura son ambiguos: si se ve desde lo moral, resulta dudoso, si se ve desde el conocimiento, inaplicable.

También Domingo Argüelles (2014) plantea que la lectura es un acto libre, no impositivo. Más que preguntarse ¿cuánto leer?, conviene más preguntar ¿qué leer? y ¿para qué leer?, y se puede agregar también ¿en qué contextos leer? Es en este punto en donde radica la importancia de la lectura como es una defensa apasionada del ejercicio de la libertad.

Ahora bien, no se sabe a ciencia cierta cuáles son los orígenes de un buen lector, se infieren algunos datos. En la formación de lectores entran en juego muchos factores como la historia de vida, las condiciones socioculturales, los hábitos, la economía, el formato en el que se lee, así como la frecuencia, la orientación y el estímulo, que conviene considerar a la hora de promover la lectura. La educación superior no está exenta de ello. Por tanto, conviene trazar un mapa del grupo en el que se quiere intervenir y recuperar cuáles son sus prácticas lectoras, sus antecedentes o biografías lectoras.

### ***1.1.2 Prácticas discursivas académicas***

Leer y escribir en la universidad es parte importante de la construcción del conocimiento (Gamboa, 2016; Hernández, 2016; Hernández, 2020). Es decir, la mayor parte del conocimiento académico (y el conocimiento en general) se expresa por escrito. Otros nombres que recibe la

escritura en la universidad son ‘literacidad académica’, ‘alfabetización académica’, ‘lectura y escritura en la universidad’, enfocadas a las prácticas discursivas que se generan en campos específicos. No necesariamente con cuestiones normativas sobre el uso de la lengua, aunque van implícitas. El desarrollo de las prácticas discursivas académicas es fundamental para que dichos estudiantes puedan tener acceso a su comunidad académica y, más tarde, a la profesional.

Hernández (2016) propone que se si bien debe dar frente a los problemas específicos de lengua: ortografía y sintaxis, también que hay que socializar a los estudiantes en las prácticas discursivas académicas, que desde su visión son tres: (a) escritura académica, (b) comportamientos letrados y (c) pensamiento crítico.

Se puede definir a la escritura académica como la apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas (Hernández, 2016).

Por otra parte, los comportamientos letrados están enfocados al desarrollo de la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos (Hernández, 2016).

Por último, el pensamiento crítico consiste en la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva (Hernández, 2016).

Considerando que la mayoría de la producción académica es escrita, resulta importante que los estudiantes adquieran habilidades relacionadas con el disfrute y comprensión de textos: lectura de exploración, lectura placentera, lectura de búsqueda de datos, lectura para obtener ideas en general, lectura de comprensión y lectura crítica (Díaz, 1988).

### ***1.1.3 Acompañamiento académico***

El desarrollo de la literacidad académica debería incluir el acompañamiento por parte del tutor de tesis o del docente encargado de los seminarios de investigación o de un docente en general. La sola deficiencia de acompañamiento implica estar con alguien. En música se ve como sostén o auxilio armónico de una melodía principal por medio de uno o más instrumentos o voces que completan un campo o una melodía, dándoles valor (Hernández, 2020).

Ardoino (2000), en su texto “Del acompañamiento como paradigma” menciona siete agrupamientos importantes: (a) música; (b) área educativa, escolar o universitaria; (c) área de la formación profesional y de la educación continua de los adultos; (d) área deportiva; (e) área clínica de los tratamientos médicos y hospitalarios, de la psicoterapia y del psicoanálisis; (f) área jurídica y social y (g) área de las solidaridades y de la cooperación internacional.

El segundo de ellos, el área educativa, escolar y universitaria, el cual compete a este proyecto, pone como ejemplos de acompañamiento en la elaboración de tesis y tesinas, u otros trabajos de investigación. Para Ardoino (2000), acompañar académicamente implica que el docente identifique los factores que afectan al estudiante y lo acompañe de forma armónica en el proceso de escritura. Dicha tarea implica: una relación sujeto-sujeto, el establecimiento de los compromisos entre docente-estudiante (encuadre), fomento de la autonomía, respeto mutuo y, se puede agregar la expresión de la voz de quien escribe (Hernández, 2020).

### ***1.1.4. Expresión de la voz***

El plagio es un problema recurrente en los trabajos universitarios. El famoso “copiar y pegar” es un tema recurrente en las aulas. En este mundo tecnologizado basta con dar un clic para encontrar un resumen, un reporte de lectura o la reseña de un libro. El problema reside en que copiar y pegar no lleva nunca al desarrollo de la voz propia. Es decir, únicamente se esta

repetiendo lo que dijeron los autores sin un tratamiento, sin una crítica ni un aporte sesudo. Leer y comprender lo leído es una forma de comunicar y aprender, de curar, entendiendo el curar con el sentido de búsqueda, de selección para una audiencia (Cassany, 2019).

Torres Perdigón y Moreno Rodríguez (2022) proponen una aproximación a la voz propia como una convención que funciona de forma particular en la escritura académica. Las autoras entienden a la voz propia en los textos universitarios como indisociable del diálogo con los autores que se trabajan en la universidad y muy ligadas a los procesos de lectura. No miran al discurso académico como rígido en dónde cada estudiante tiene que adecuarse a una única forma de escritura. Desde esta propuesta se trata de que los estudiantes puedan expresar y expresarse a través de la palabra escrita.

Al igual que otros géneros, el académico cuenta con convenciones, con acuerdos colectivos tácitos que no se enseñan como una cátedra. Se trata de un ejercicio gradual, constante. Para Zavala (como se citó en Hernández y Hernández et al., 2021) este conocimiento se obtiene a partir de la *praxis* y la inmersión en el contexto, la interacción con otros miembros de la comunidad académica, hasta que dichas formas se vuelven naturales.

Si bien muchos tipos de texto pueden manifestar una voz propia, en algunos tipos de textos esta voz es más evidente que otros. Por ejemplo: en una biografía la expresión de los sentimientos será evidente, será el rasgo distintivo, ya que describe la experiencia y el sentir de la persona que escribe; por el contrario, en un artículo de opinión el sentimiento quedará relegado; lo que busca es exponer la crítica de un tema particular a través de la argumentación (Torres Perdigón y Moreno Rodríguez, 2022).

También conviene entender el uso de la voz como el establecimiento de un diálogo con entre el lector y texto, no desde la citación instrumental, sino desde el porqué, para qué y en qué casos las citas muestran el diálogo con la comunidad a la el estudiante quiere acceder.

En este transitar surgen muchas preguntas de los estudiantes: ¿Cómo diferenciar mi argumento del de los autores leídos? ¿Cómo diferenciar mi propuesta de la leída? ¿Cómo dialogar con los autores?

### ***1.1.5. Lectura dialógica***

“Yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí”

—Bajtín

Y es que en la búsqueda de la propia voz el diálogo con los otros resulta necesario, es un *sine qua non* para escritura. Cuando se lee se establece un diálogo con el autor, con los personajes, con el contexto.

Bajtín concibe la vida humana como un proceso dialógico en el que el significado se logra solo a través de las interacciones con los demás. Es decir, las relaciones dialógicas son un fenómeno más amplio que el solo intercambio de palabras. Se trata más bien de un fenómeno universal presente en todas las manifestaciones y discursos de la vida humana (Valls et al., 2008).

Bubnova (2006) menciona que para Bajtín las palabras todas van dirigidas a alguien y son de alguien. Desde su perspectiva no hay palabras neutras, que existan por su cuenta. Las palabras propias, las que le pertenecen a “uno” sólo son posibles como una respuesta a algo que se dijo antes. Dicho de otra forma, en el proceso de la comunicación verbal, de la interacción con los/las otras es como se forma el propio yo. Es así que para Bajtín la palabra siempre está dirigida a alguien, en el diálogo con otro/a. Es decir, aquella palabra que quiere ser oída-



entendida y, sobre todo, contestada. Bajtin compara la inaudibilidad con el infierno mismo (como se citó en Bubnova, 2006).

Es así que el mundo no sólo se define mediante sentidos físicos, sino también morales, que son las valoraciones generadas por los actos que se realizan en presencia y en cooperación con el *otros* seres humanos, a través de una triple óptica en que vemos el mundo: *yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí*, de tal modo que el mundo resulta ser el espacio en que se desarrolla la actividad, concebida siempre en una estrecha participación del otro (Bubnova, 2006).

Bubnova (2006) menciona que la escritura no se privilegia sino justamente como un recurso capaz de traducir la voz humana en la medida en que es portadora de los sentidos de la existencia, preservando de un modo específico sus modalidades, que él caracteriza mediante metáforas relacionadas con la voz y la música: polifonía, contrapunto, orquestación, palabra a dos voces, coro, tono, tonalidad, entonación, acento, etc. Las cuales no son categorías estilísticas en el sentido tradicional, que se presentan como rasgos distintivos de los autores individuales, sino que son concebidas como una especie de memoria semántico-social cuyo depositario es la forma de las palabras, y en este aspecto son ante todo portadoras de valoración social.

En el caso de la lectura, la lectura dialógica permitirá la obtención de mayores significados a partir de la respuesta de las y los otros. Es decir, en la interacción, en la comunicación y convivencia. Así palabra dicha se fusiona y se imbrica con la acción y adquiere el poder de una acción.

#### ***1.1.6. La promoción lectora mediada por tecnología***

En la educación en línea se unen variables como los contenidos y las actividades; el nivel educativo; los conocimientos previos del estudiante; la interacción y comunicación tecnológica que se utiliza mediante dispositivos tecnológicos conectados a la Internet. En esta modalidad los

actores del proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden comunicar tanto de manera asíncrona como sincrónicamente (Ibañez, 2020).

Por su parte, la modalidad virtual es el resultado de las nuevas tecnologías de comunicación e información digitales y la creación de los sistemas de acceso a la red. En esta modalidad el aprendizaje es completamente asíncrono y no es necesaria la figura del facilitador. Ejemplo de ello son los MOOC o los cursos completamente virtuales. En esta nueva modalidad, existe un cambio en los roles tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se transforma en docente-facilitador, el cual planea, elabora y diseña sus cursos de principio a fin (Ibañez, 2020).

Es decir, sus cursos cuentan con los contenidos teóricos, materiales, recursos, evaluación, instrumentos de evaluación, evidencias. Y fomenta el acompañamiento educativo a través de foros, chats, mensajería así como de la retroalimentación; así como de un acompañamiento para el aprendizaje.

Mientras que el estudiante adquiere un rol más dinámico en el proceso, en tanto que reformula su posición frente al aprendizaje: regula sus tiempos de estudio, amplía las vías de acceso al conocimiento, diversifica sus fuentes de información, amplía sus criterios de lectura de la realidad, se autodisciplina, entre otros (Ibañez, 2020).

En resumen, lo que define el nivel de calidad de un curso en línea o virtual se define por la capacidad que tiene el docente-facilitador a la hora de establecer una metodología, así como el correcto seguimiento del proceso formativo. De esta forma se aprovechan las ventajas que ofrece la tecnología, es decir, la óptima integración y funcionalidad de los recursos orientados al cumplimiento de los objetivos de cada curso.

## **1.2 Marco teórico**

### ***1.2.1 La literacidad académica***

Carlino (2003) define la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la educación superior; las prácticas de lenguaje y pensamiento propios del ámbito académico: búsqueda de la información, la verificación de fuentes, apropiación de la información leída y producción de conocimiento.

El término literacidad académica señala que las formas de leer y escribir (de buscar las fuentes de consulta, adquirir y elaborar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos ni en todos los sujetos: dependen de las historias personales, del contexto social, cultural, económico.

Los nuevos estudios de literacidad (NEL) conciben a la lectura y la escritura desde un marco multidisciplinar, en donde convergen la antropología, la psicología sociocultural, la educación, entre otras disciplinas y conciben a la literacidad como una práctica sociocultural (Hernández y Hernández et al., 2021).

### ***1.2.2 Teoría sociocultural en la literacidad***

Dentro del campo de la literacidad, Cassany (2006) trae a discusión un tema poco trabajado desde la enseñanza normativa de la lectura y la escritura: la orientación sociocultural, la cual mira a la lectura y a la escritura como una construcción social. Es decir, es necesario considerar los diferentes contextos de los estudiantes, ¿de dónde vienen?, ¿qué prácticas de lectura y escritura tuvieron en su formación?, ¿quiénes y cómo fueron sus formadores?, ¿cuáles son sus realidades sociales, económicas, culturales? Incluso, ¿cuáles son emociones frente a la lectura y escritura académica? (Zapata Valdés y González, 2022).

Desde la perspectiva de Cassany (2006) no todos los estudiantes aprenden, leen o escriben de la misma forma. En cada momento histórico, las formas de leer y escribir han tomado prácticas propias, dependen de factores externos, aprendidos culturalmente (Cajiao, 2014). Dicho de otro modo, la lectura cambia a lo largo de la actividad humana. Es así, hablar de literacidad académica implica entender que las formas de leer y escribir (adquirir y elaborar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, ni en todos los sujetos: dependen del momento histórico, las historias personales, del contexto social, cultural o económico.

Desde la perspectiva sociocultural, las prácticas letradas se inscriben en los distintos grupos o comunidades sociales o culturales. De tal forma que no se puede ver a la lectura como una actividad individual, no reside solamente en las cabezas de las personas como un conjunto de habilidades que deben ser aprendidas, tampoco reside en el papel, capturada en los textos que deben ser analizados. Es decir, en toda actividad humana, la lectura, en general las prácticas letradas son esencialmente sociales y están vinculada con las interacciones que se llevan a cabo entre las personas (Barton y Hamilton, 1998)

Aunado a ello, Cassany (2008) explica que toda práctica lectora es distinta, nadie comprende totalmente los textos de una comunidad. No es lo mismo leer una novela, un periódico, un correo electrónico, una publicación en Facebook o Twiter. Y si se plantea desde lo disciplinar, quizá alguien formado en contabilidad le cueste mucho comprender los términos de la astrofísica, por poner un ejemplo exagerado.

Lo que no resulta exagerado es que los tipos de textos y las disciplinas forman a sus lectores en sus prácticas. Es así que leer forma parte de un amplio abanico de prácticas que se llevan a cabo en distintos grupos o comunidades, en las cuales se utiliza el lenguaje escrito con propósitos determinados. Dicha utilización está regulada tanto la inclusión, la participación o, en

el peor de los casos, la exclusión de los individuos que las integran, entre ellas, la cultura académica.

Como se dijo al inicio del texto, las prácticas lectoras y escriturales de la educación superior demandan otras habilidades que se forjan en dicho nivel. Por lo tanto, reflexionar sobre los métodos y las técnicas empleadas desde la formación-promoción de la lectura y escritura académica permitirá recuperar la información, el conocimiento existente relativo a las carencias lingüísticas (de lectura y escritura cotidianas) pero también de los otros contextos: lo sociocultural, las experiencias lectoras, los saberes de la comunidad. Y en general, el disfrute de los textos.

Desde la perspectiva sociocultural se trata de reflexionar de qué modo se pueden atender estas problemáticas para la obtención de mejores resultados. A diferencia de los niveles educativos anteriores, en el caso del trabajo universitario, la literacidad o alfabetización académica requiere de tratamiento específico, trabajo individual y asistido para que el estudiante pueda apropiarse de un lenguaje distinto para pensar mejor, con autonomía, con capacidad crítica y reflexiva.

### ***1.2.3 Pedagogía crítica***

Para Freire (1970), la lectura es un acto político. Es decir, desde su postura leer no es una destreza cognitiva, independiente de personas y contextos, sino se trata de una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones del aprendiz (Cassany, 2006).

Molina Arboleda (2011) recoge algunos conceptos fundamentales para entender a la pedagogía crítica. Para la autora, se entiende como el estudio del problema educativo, la reflexión y revisión científica del quehacer educativo, de sus diversas relaciones y temáticas.

Desde esta postura, se llama pedagogía crítica porque responde a varias visiones y corrientes teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la escuela

tales como el movimiento neomarxista expuesto por Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron; las contribuciones de Foucault, y Lacan; las teorías críticas orientadas por Habermas; los enfoques derivados de la escuela de Frankfurt; la perspectiva teórica sociológica y educativa del movimiento de la sociología de la educación que nace paralelamente en Estados Unidos y Gran Bretaña por la necesidad de profundizar en la complejidad de la educación como fenómeno social representada por Henry Giroux, Michel Apple y Peter McLaren; el pensamiento latinoamericano desde la obra Paulo Freire.

### **1.3 Revisión de casos similares**

#### ***1.3.1 Literacidad en la educación superior***

Hernández y Hernández et al. (2021) realizaron un estudio de caso descriptivo de carácter exploratorio, el cual tuvo por objetivo conocer las prácticas de escritura académica de estudiantes de la Universidad Estatal de Sonora. Incluyó el uso de recursos digitales con los que cuentan los estudiantes para realizar tareas escolares. El estudio fue aplicado a 208 estudiantes universitarios de 11 programas educativos del ciclo escolar 2020-2021, las edades oscilaron entre los 18 y 30 años. El marco de referencia utilizado se basó en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Dentro de los NEL se ha desarrollado un área enfocada a la literacidad académica en la educación superior: cómo hablar, actuar y escribir dentro de una comunidad académica específica.

La estrategia consistió en la aplicación de un cuestionario que contempló cuatro grandes categorías: (a) prácticas generales de escritura, (b) uso de recursos digitales, (c) apoyo a la redacción y (d) prácticas académicas generales. Constó de 20 preguntas: 11 de opción múltiple y 9 abiertas. La información se analizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 23, dicha información se graficó con ayuda del Excel 2018. Los resultados

obtenidos se presentaron en tres grandes apartados: (a) prácticas generales de escritura, (b) uso de recursos digitales y (c) apoyo a la redacción (Hernández y Hernández et al., 2021).

En prácticas generales de escritura se recabó la opinión que tienen los estudiantes sobre su propia escritura. En el rubro dedicado a las dificultades para escribir textos académicos, el 36.06 % dijo que sí presenta dificultades, mientras 62.98 % reportó no tener y solo 0.96 % no respondió a esta pregunta. Sin embargo, cuando se les preguntó específicamente sobre las dificultades que enfrentan el 93 % reporta tener al menos una; se identificaron respuestas como: dificultad para ordenar ideas con un 38 %, problemas para redactar 19 %, mi ortografía no es buena 16.35 %, no sé dónde buscar información 10.10 % y no contestó 6.73 %. Dentro de la categoría otros, se registraron respuestas como: falta de concentración e inspiración, no saber cómo iniciar un texto, dificultades para realizar la síntesis de la información, problemas visuales, lentitud al escribir. Ahora bien, con relación a las habilidades por fortalecer destacan: la ortografía y el exponer ideas propias. Como se puede observar, son los mismos estudiantes quienes expresan tener dificultades para expresar su propia voz (Hernández y Hernández et al., 2021).

El uso de recursos digitales hizo referencia a las herramientas que emplean los estudiantes para la búsqueda de información así como las habilidades digitales con las que cuentan y su relación con el plagio académico. Se cuestionó a los estudiantes si habían copiado y pegado la información de internet, el 37.02 % dijo que sí, el 52.40 % que a veces y el 10.58 % que no lo hacía. Estos datos están relacionados con las razones para copiar y pegar la información obtenida de internet: el 39.42 % reportó que lo hace porque le cuesta trabajo redactar ideas propias y el 9.13 % mencionó que es más fácil copiar ideas de otros (Hernández y Hernández et al., 2021).

El apoyo en la redacción estuvo enfocado principalmente a la retroalimentación que reciben los estudiantes en sus trabajos escritos. Más del 50 % de los encuestados recibe una retroalimentación por parte de sus profesores. El 35 % expresó recibir comentarios y correcciones puntuales. Sólo el 13 % declaró que les conceden ayuda para mejorar sus escritos (Hernández y Hernández et al., 2021).

Las conclusiones a las que llega este trabajo están relacionadas con hallazgos de estudios previos o similares. Se traen a cuenta datos como: los estudiantes universitarios tienen deficiencias en sus habilidades de escritura académica, organización de ideas y uso correcto de convenciones gramaticales (Hernández y Hernández et al., 2021). Así mismo, los estudiantes reconocen que la escritura es importante y que contar con estas habilidades puede incidir en las futuras oportunidades laborales.

Cabe destacar que este proyecto tuvo una incidencia importante. A partir de los datos obtenidos, la Universidad de Sonora reconoció la necesidad de desarrollar la escritura académica de forma transversal en los diversos programas que ofrece y que el uso de las herramientas tecnológicas en la escritura académica, supone un punto de inflexión para la formación de los estudiantes. Sin embargo, ello no avala que los estudiantes manejen correctamente las fuentes de información electrónicas, ni la vigilancia epistémica.

Aguilar Trejo et al. (2014) realizaron un estudio de caso de corte cuantitativo, el cual tuvo por objetivo explorar la influencia del área terminal de Pedagogía (UV) región Xalapa, del periodo febrero-junio de 2013, así como conocer el uso que le dan a los dispositivos digitales portátiles (DDP) y la relación entre la posesión y uso del dispositivo y el grado de literacidad digital académica.



El marco de referencia fue el concepto de literacidad digital desde la teoría social (Braton y Hamiltón, 2004, como se citó en Aguilar Trejo et al., 2014). Desde esta perspectiva, la literacidad se entiende como un conjunto de prácticas sociales, reguladas por las diversas instituciones sociales y por las relaciones de poder.

Para Aguilar Trejo et al. (2014), resulta necesario entender que las prácticas de la literacidad varían de un contexto a otro. Es necesario estudiarla desde lo local, pero sin perder de vista lo global. Definen la literacidad digital académica como la capacidad de interactuar con la información: búsqueda eficaz, uso y manipulación de las fuentes y comunicación asertiva. También contemplan a los DDP como las herramientas principales que potencian las competencias de los estudiantes.

La estrategia utilizada fue el cuestionario. Se contemplaron cinco apartados: (a) dispositivos, (b) socialización y colaboración, (c) comunicación, (d) literacidad digital y académica y (e) nivel socioeconómico. Cabe señalar que la aplicación del cuestionario se llevó a cabo de forma presencial, impresa. Participaron 97 estudiantes de la facultad de Pedagogía, del sistema escolarizado, inscritos en las experiencias educativas (EE): Experiencia recepcional y Proyecto de investigación educativo. El criterio de selección fue que dichos estudiantes contaran con el 70 % de avance crediticio. La muestra fue no probabilística y de tipo intencionado (Aguilar Trejo et al., 2014).

Para medir el grado de literacidad digital se establecieron cuatro perfiles: A, B, C y D con base en el grado de literacidad digital del estudiante: (el A el mejor o ideal y el D el más bajo). Posteriormente, se identificó y comparó el total de los estudiantes que poseían (o no) DDP por cada área terminal. De los 97 estudiantes encuestados, 50 señalaron contar con un dispositivo digital y 47 que no. Los resultados muestran que el 80 % de los estudiantes usan un *Smartphone*,

seguido del 14 % que usa el *iPod Touch* y el 12 % hace uso de la tableta (Aguilar Trejo et al., 2014).

Las conclusiones a las que llegan Aguilar Trejo et al. (2014) es que los estudiantes cuentan con un nivel de literacidad digital académica nivel B y que ni el área terminal, ni la posesión de un dispositivo digital influyen positivamente en lograr ese fin. Así mismo, los autores dejan una interrogante abierta: ¿Qué otros factores pueden incidir en el logro de la literacidad digital en los estudiantes?

Para Aguilar Trejo et al. (2014) los DDP pueden ser factores importantes pero no decisivos para la formación académica. Depende en gran medida del aprovechamiento que el estudiante le dé a la herramienta y del nivel de madurez digital con el que cuente. Por último, concluyen que el área terminal no influye contundentemente en los niveles de literacidad digital académica.

El trabajo de Aguilar Trejo et al. (2014) brinda un referente importante para la elaboración de un instrumento de recolección de información, principalmente para el estudio de la literacidad digital. Además, presenta una reflexión que resulta conveniente recuperar: se da por hecho que la formación terminal asegura que los estudiantes estén más capacitados en cuestiones de literacidad digital académica (o literacidad en general). Este trabajo evidencia que no es así, no existe relación (al menos en los estudiantes encuestados). Entonces, ¿qué está pasando en las áreas disciplinares en este caso particular?

Si bien los estudiantes están inmersos en el uso de redes sociales, navegación por internet y manejo de recursos digitales, parecer ser que el uso de DDP no surte el mismo efecto en la formación académica.

Desde 2009, la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) implementó los cursos nivelatorios de lectoescritura (CNLE) para los estudiantes con bajos índices de comprensión lectora. Su objetivo fue nivelar a los estudiantes en la redacción de textos académicos. A estos cursos se vinculan los estudiantes del Programa de Admisión Especial, que brinda acceso a la educación superior a jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes. Se le suman los estudiantes de bachilleres de Colombia, en especial de las regiones pobres (D. L. García León y J. E. García León, 2019).

En este contexto, D. L. García León y J. E. García León (2019) tuvieron por objetivo analizar y reelaborar los programas educativos de los CNLE desde un enfoque decolonial enfocado al lenguaje. La metodología usada fue la investigación acción participativa (IAP). El estudio incluyó a 300 estudiantes del primer semestre (de diferentes carreras de los periodos 2012-1 y 2013-1) y 6 profesores.

Cabe señalar que este trabajo proviene de una investigación más amplia: *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*, la cual tuvo por objetivo formular y desarrollar proyectos de lectura en el aula orientados a fomentar el reconocimiento de la pluralidad en la vida académica universitaria.

El marco de referencia parte de dos perspectivas: (a) los desarrollos teóricos sobre el currículo, la lectoescritura académica y la interculturalidad junto con la IAP y (b) los aportes del giro decolonial.

La estrategia se implementó en tres fases: la primera consideró el análisis del programa educativo. En la Universidad Nacional de Colombia, los CNLE tienen una carga negativa, se consideran programas remediales que solventan las deficiencias de los niveles anteriores. Los estudiantes matriculados en dichos cursos cargan con el estigma y el señalamiento social al ser

considerados estudiantes de bajo rendimiento. Sin embargo, desde el enfoque de D. L. García León y J. E. García León (2019), no se han contemplado los aspectos culturales en la realización de dichos programas, que promuevan pluralidad, la participación y la integración de todos los estudiantes.

La segunda fase consistió en realizar discusiones con los estudiantes de los CNLE (10 cursos en total por semestre). El debate estuvo enfocado a comprender aspectos sociopolíticos y culturales de la lectura y la escritura en el contexto colombiano. También se realizaron conversaciones entre los 4 docentes responsables de los cursos, la coordinadora y la investigadora principal del proyecto *Sentipensantes*. Como resultado de este trabajo se presentó la nueva propuesta del programa desde una mirada pluralista, decolonial e incluyente. Así mismo, los cuatro profesores frente a grupo realizaron etnografía en el aula para recolectar información en torno al proceso de acompañamiento para la producción de los textos.

En la tercera fase se puso en marcha el nuevo programa. En la implementación se hicieron adecuaciones desde la *praxis*. Los cambios realizados fueron a partir de las propuestas de los mismos estudiantes; descubrieron que era posible dar cabida a otros tipos de textos: narrativos, descriptivos y explicativos, además del argumentativo (que tiene privilegio en la educación superior). Como producto final (y transversal) se elaboró un ensayo. Se hizo uso de la argumentación, ya que tiene una incidencia fuerte en lo académico, pero también en la vida cotidiana.

Los resultados presentados son de corte cualitativo. Se menciona la importancia del trabajo de la IAP al considerar la diversidad de voces en la reelaboración de un programa educativo. Además este tipo de prácticas cambia la perspectiva de los participantes sobre el papel de la lectura y escritura académica.

Como conclusión, D. L. García León y J. E. García León (2019) sostienen que modificar la concepción de lectura y escritura permite que los estudiantes comprendan que estas dos actividades no son estáticas, ni terminan en la educación media. La lectoescritura es un proceso continuo, en formación, que posee características que se interrelacionan con la cultura, los saberes, la oralidad, las tradiciones, etcétera.

Este proyecto presenta una base teórica sólida. Además las reflexiones que presenta sobre la inclusión de la pluralidad de voces, necesidades y formas distintas de transmitir el conocimiento son importantes para el proyecto en ciernes para la EPL.

Sin embargo, en el aspecto metodológico existen algunos vacíos que el lector debe llenar. Es decir, si bien se mencionan las fases del trabajo (desde el análisis del programa hasta su implementación), las actividades realizadas con los estudiantes no se explican de forma puntual. Al término de la lectura quedan muchas interrogantes: ¿Cómo se logró que los estudiantes cambiaran su perspectiva? ¿Qué tipo de reflexiones o productos se obtuvieron de cada sesión? ¿Hay alguna evidencia de sus discursos? ¿Texto, video, audio?

### ***1.3.2 Literacidad en educación básica y media superior***

Romo Sabugal (2021) determinó las características de un método alfabetizador para el desarrollo de la literacidad. Su proyecto fue de corte cualitativo basado en la investigación acción. Se trabajó con docentes frente a grupo, docentes en formación, alumnos de primer grado de primaria (generaciones de 1991 a 1999), alumnos de preescolar y de primaria de los docentes en formación de escuelas públicas de la Ciudad de México y del estado de Querétaro.

La estrategia consistió en realizar entrevistas a docentes, se analizaron planes didácticos, cuadernos de los alumnos y diario del docente. El procedimiento realizó en: Fase 1. Inmersión inicial en la problemática, la necesidad y su ambiente. Fase 2. Recolectar datos sobre la

problemática y las necesidades. Fase 3. Un plan de acción alternativo y Fase 4. Determinar las características de un método orientado al desarrollo de la literacidad.

El marco de referencia fue el método MAPRI (método de alfabetización a partir de realidades integradoras), el cual integra las experiencias de investigación acción efectuada en aulas de preescolar y primaria a través de la interacción con alumnos y docentes, observación, registro de experiencias, análisis e integración.

Los resultados presentados son de corte cualitativo; para Romo Sabugal (2021) la alfabetización se trata de un problema multifactorial que debe revisarse. Además de analizar los métodos tradicionales y analíticos, el proyecto diseñó materiales en torno a las realidades integradoras vinculadas a la vida del infante. Cada material contiene notas a pie de página y una serie de pautas para que el docente intervenga y favorezca la expresión de sus alumnos. Con respecto a los datos, estos se evidencian en los materiales producidos: un libro de grafomotricidad (para segundo de preescolar), un libro de actividades para tercero de preescolar, un libro de actividades para primero de primaria, un libro-manual para el maestro y una colección de juegos de mesa (Romo Sabugal, 2021).

Las conclusiones presentadas por Romo Sabugal (2021) dan cuenta de una reflexión teórica sobre las nuevas formas de enseñar a leer y escribir en las etapas iniciales. Desde su propuesta, el método MAPRI permite que el aprendizaje sea continuo ya que está vinculado a la realidad del infante. No se trata leer y escribir con eficiencia, sino de favorecer la literacidad, desarrollar el pensamiento crítico y contar con las herramientas para salir adelante en un mundo incierto y complejo (Romo Sabugal, 2021).

Este trabajo sirve como referente para considerar el tema de las realidades integradoras en la educación superior. Cabe señalar que para que el MAPRI funcione, el docente debe tener

una actitud paciente, asertiva y entusiasta para el desarrollo de las actividades. Esta situación es difícil de lograr ya que los docentes invierten mucho tiempo en los trabajos burocráticos que les demanda el sistema educativo mexicano. Sin embargo, la propuesta resulta muy interesante, la suma de pequeños cambios puede lograr grandes acciones.

Por último, cabe señalar que son muy pocos los proyectos de IAP sobre literacidad en la educación superior. Los pocos trabajos que se registran están enfocados en la educación inicial o básica. También se observa que la sistematización de los resultados es más compleja; en los dos proyectos describen las características y sobre todo la reflexión, producto del trabajo implementado, pero poco se ahonda en el método. Seguramente los autores sí lo tienen registrado, pero en el texto no se logra ver la trastienda de la investigación.

#### **1.4 Breve caracterización del proyecto**

En un inicio el taller estuvo pensada en un formato presencial, para estudiantes universitarios de las licenciaturas: Licenciatura en Enseñanza de las Artes (LENA) y Fotografía, ambas de la Universidad Veracruzana, que cursan un sistema semiescolarizado o *b-learning* y escolarizado respectivamente.

El objetivo general de este trabajo es fomentar la literacidad académica en estudiantes universitarios de las áreas de artes y humanidades de la Universidad Veracruzana, a través de un taller virtual y acompañamiento académico con el fin impulsar el disfrute de los textos a través de las generación de estrategias de fomento de la lectura.

Sin embargo, después de establecer el convenio con la institución, la respuesta por parte de los estudiantes fue poco favorable. Se optó por una segunda estrategia. Ofertar el curso en otras regiones de la Universidad Veracruzana donde se impartan estas licenciaturas. Asimismo, se lanzó la convocatoria en una página de Facebook. La nueva convocatoria se amplió, ahora se

convocó a universitarios de la UV de las áreas de artes y humanidades. La respuesta fue favorable, se obtuvieron 24 registros. Incluso solicitaron inscribirse al taller estudiantes ajenos a la Universidad Veracruzana.

Ante la nueva respuesta, se optó por la modalidad virtual, ya que se trata de estudiantes de diferentes zonas geográficas del estado y del país en general. En el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes de la UV reciben sus clases a través de la plataforma Eminus y Zoom. De tal forma que están acostumbrados al trabajo remoto. La otra parte de los estudiantes asiste a un sistema escolarizado, pero a partir de la pandemia COVID-19 conocen el trabajo en línea, mediada por tecnologías.

El taller realizará en 12 sesiones (dos por semana), los días martes y jueves. La fecha de inicio fue el 8 de diciembre de 2022 y el término el 31 de enero de 2023. La duración de las sesiones es de una hora y media. La plataforma para la videoconferencia es Zoom y para el trabajo virtual Classroom.

Se parte de la propuesta de que la literacidad académica es un proceso, no un estado. Por tanto, el taller se realizará en tres fases: (a) acercamiento y sensibilización a la lectura, (b) expresión de la voz y (c) lectura y la escritura académica. Las actividades de promoción propuestas incluyen: lectura en voz alta, lectura exploratoria, lectura dialógica, debate, elaboración de textos breves y elaboración de esquemas visuales: *Thinking by* (hecho a mano).



## CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

### 2.1 Delimitación del problema

#### 2.1.1 *El problema general*

De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, se define como analfabeta a la persona de más de 15 años de edad que no sabe leer ni escribir (Inegi, 2022). En los últimos 50 años, el porcentaje de personas analfabetas bajó de 25.8 % en 1970 a 4.7 % en 2020. Es decir, 4 456 431 aproximadamente (Inegi, 2022). De acuerdo con el Módulo de Lectura (Inegi, 2021), el 71.8 % de la población alfabeta de 18 y más años leyó libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o *blogs*.

A los largo de los años, los resultados de PISA evidencian que México se ha mantenido estable. En cierta medida, esta estabilidad puede interpretarse como un ostracismo de las prácticas del sistema educativo en cuestiones de prácticas lectoras; focalizada en la capacidad para decodificar de modo literal la prosa o desde un nivel de representación lingüístico (SEP, 2019).

En 2018, los resultados de prueba PISA mostraron que solo un 1 % de los estudiantes obtuvo un desempeño de niveles altos en las áreas de español, matemáticas y ciencias. Ello indica que sólo este porcentaje de estudiantes de 15 años comprenden y tratan textos y conceptos de manera abstracta e intuitiva; con la capacidad de distinguir entre hechos y opiniones sustentadas en el contenido implícito de la fuente de información (Salinas et al., 2019).

En cuestiones de ambiente escolar, el 85 % de los estudiantes mexicanos señalan (promedio OCDE: 74 %) estar de acuerdo o muy de acuerdo en que su profesor muestra placer en la enseñanza. En la mayoría de los países y economías, incluso en México, los estudiantes tuvieron niveles de lectura más altos cuando percibieron a su profesor como más entusiasmado,

especialmente cuando los estudiantes dijeron que sus profesores estaban interesados en el tema (Salinas et al., 2019).

Si bien existen programas enfocados al desarrollo de la lectura, tales como: Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018 (SEP, 2017), entre otros, muchas instituciones expresan su preocupación por elevar los índices de lectura: Mexicanos Primero, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), International Board in Books for Young People México (IBBY México), esto demuestra que dicha tarea no es ajena a las políticas educativas y representa un problema por resolver.

Y es que en México, la animación, promoción lectora y las diversas actividades que se han destinado al fomento de la lectura son consideradas tareas menores, a expensas del tiempo libre que tengan algunos maestros, bibliotecarios o promotores de la lectura (Gutiérrez et al., 2015). Tarea que muchas veces se desarrolla informalmente, externa a las labores escolares y sin remuneración.

De tal modo que la promoción lectora ha sido relegada a un punto casi marginal, muchas veces fuera de los contextos oficiales, a meras actividades periféricas. A pesar del gran esfuerzo realizado, la formación de lectores en México aún no se convierte en una realidad (Gutiérrez et al., 2015). El tema ha sido tocado con tibieza desde lo gubernamental, como si la lectura no fuera un punto clave para adquisición de los aprendizajes, la formación de la ciudadanía y la democracia.

### ***2.1.2 El problema específico***

De acuerdo con la “Primera encuesta nacional sobre consumo de medios digitales y lectura” (IBBY México y Banamex, 2015), el 41 % de los estudiantes de licenciatura y posgrado

(de instituciones de educación superior públicas y privadas de localidades urbanas del país) afirmaron utilizar esta red para leer libros; de los cuales el 41 % es de licenciatura y 46 % de posgrado. El 17 % afirmó que usa internet para la lectura de revistas en línea, de los cuales el 16 % es de licenciatura y el 29 % de posgrado.

Así mismo, se les preguntó por el uso de sitios web o buscadores que más utilizan para realizar tareas o trabajos, los índices más altos los obtuvo Google con el 51 % y Wikipedia con 25 %. Los índices más bajos: UNAM, Google Books, Biblioteca de la UNAM con 1 %.

En cuestiones de gusto por la lectura, el 88 % respondió que sí le gusta leer. Mientras que el 22% que no. Del grupo que respondió que no, los motivos principales son el aburrimiento o la flojera con el 22 %; mientras que a un 21 % no le llama la atención ni le interesa (IBBY México y Banamex, 2015).

A partir de estos datos, se puede observar que para los universitarios, los medios digitales, además de ser una herramienta muy relevante para sus actividades académicas, suponen una plataforma de acercamiento a la investigación y la lectura de temas de interés personal y de contenidos noticiosos. Además, 4 de cada 10 acostumbra leer libros en línea (IBBY México y Banamex, 2015).

De acuerdo con los datos expuestos, la educación superior es una variable que incide positivamente en el acercamiento a la lectura y a una mayor diversificación en el uso de medios digitales. Sin embargo, esta encuesta se enfoca a la lectura en general, no a las específicas de la educación superior ni a sus prácticas.

Si bien, la mayor parte de la información que se proporciona en la Universidad es documental: libros, artículos, revistas científicas, entre otras, es muy importante que los estudiantes lean y manipulen las fuentes de consulta. La falta de disfrute de la lectura, así como

de poca comprensión lectora (Caracas y Ornelas, 2019), son denominadores comunes en la educación superior (Hernández, 2016; Carlino, 2003; IBBY México y Banamex, 2015). El deseo latente de los y las docentes es que los estudiantes aprendan de manera activa: disfrutando la lectura, investigando, cuestionando los temas a través del trabajo individual, colaborativo, pero ¿cómo lograrlo si sus índices de lectura son tan bajos?

Además, otra de las problemáticas es que los estudiantes universitarios no están familiarizados con el lenguaje científico, académico, ni con la forma, el contenido y estructura de los textos académicos (Leal, 2017). Cómo acercarlos a estas nuevas prácticas si además carecen de estrategias de búsqueda, localización y análisis de la información: elaboración de resúmenes, paráfrasis, citas textuales (Hernández, 2016). La mayoría de ellos, raramente conoce alguna base de datos: Redalyc, Scielo, Dialnet, por poner algunos ejemplos (IBBY México y Banamex, 2015).

Muchos docentes reducen el problema de comprensión y producción escrita a un tema de falta de conocimiento en las reglas de ortografía y redacción. Sin embargo, leer críticamente requiere otros procesos: cognitivos, sociales, afectivos y culturales que deberían tomarse en cuenta a la hora de fomentar la literacidad académica.

Para Hernández (2016) el primer y más grande problema que enfrentan los estudiantes es tener algo que decir y atreverse a decirlo. Para este autor el cómo viene después. Por ello, conviene que antes de exigir normas gramaticales, de puntuación, de sintaxis o estilística, es importante brindar seguridad y confianza a quien escribe y es escrito por una comunidad académica.

A diferencia de los niveles educativos anteriores, en el caso del trabajo universitario la literacidad requiere de tratamiento específico. Se necesita de trabajo individual y asistido para

que el estudiante pueda apropiarse de un lenguaje distinto para pensar mejor, con autonomía, con capacidad crítica y reflexiva.

Bajo todas estas nociones, resulta pertinente preguntarse, ¿cómo fomentar la literacidad académica en los estudiantes universitarios que les permita una comprensión integral de los distintos textos a los que acceden en y desde la disciplina académica en la que se están formando?

### ***2.1.3 El problema concreto***

El instrumento diagnóstico se aplicará en la semana de inicio de la intervención. Se proyecta que sea el 8 de diciembre. Una vez que se procese la información se llenará este apartado. Se espera que los resultados coincidan con el panorama presentado en el problema general y específico. Es decir que la mayoría de los jóvenes no disfrute de la lectura por placer, que tengan problemas para comprender lo que leen y tengan poca familiaridad con la producción científica escrita.

## **2.2 Justificación**

Como se ha mencionado a lo largo de este texto, socialmente resulta pertinente reflexionar sobre los métodos y técnicas de la formación y la promoción de lectura de textos académicos y recuperar la información, el conocimiento existente relativo a las carencias lingüísticas (lectura y escritura cotidianas) y proponer de qué modo atender estas problemáticas para obtener mejores resultados. Después de todo, no saber leer también contribuye a la desigualdad social y repercute seriamente en la formación de ciudadanía (Castro et al., 2008; Hernández, 2016; Morales Sánchez, 2016).

En cuanto a lo metodológico, conviene establecer metodologías y estrategias que den respuesta a un grupo específico en el terreno de la literacidad académica (Hernández, 2016;

Morales Sánchez, 2016). Es decir, la visión sociocultural expresa que no todos los estudiantes aprenden de las mismas formas, por lo tanto conviene establecer métodos y técnicas que consideren la diversidad de contextos, culturas y aprendizajes. Por ello, se parte de una metodología de la investigación acción en todas las voces sean escuchadas y el conocimiento se construya a partir de las necesidades y saberes del grupo.

En el ámbito institucional, este proyecto responde a la Estrategia Nacional de Lectura (Castro et al., 2008; Secretaría de Educación Pública, 2019). Así como los objetivos de la EPL en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC 1): desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos (UV, 2022).

En el terreno personal el énfasis está puesto en la profesionalización en la promoción lectora. Este proyecto permite la puesta en marcha de la aplicación de las diversas estrategias de promoción lectora aprendidas en la especialización. Por otra parte, servirá a la formación docente que se realiza a la par de la promoción lectora y, en general, la realización de proyectos personales que incluyen un compromiso personal y social con la formación de lectores.

## **2.3 Objetivos**

### ***2.3.1 Objetivo general***

Fomentar la literacidad académica en estudiantes universitarios de los semestres del quinto al séptimo de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes de la Universidad Veracruzana, a través de una intervención con el fin de propiciar la identificación de obstáculos de la lectura y escritura académica. Asimismo, impulsar el disfrute de los textos a través de la generación de estrategias de fomento de la lectura. En consecuencia, promover la lectura dialógica desde la cartografía propuesta y contribuir a la comprensión lectora mediante el debate y análisis de los textos para favorecer las habilidades de lectoescritura académicas por medio de la elaboración de

textos escritos.

### **2.3.2 Objetivos particulares**

1. Fomentar la literacidad académica en estudiantes universitarios a través de una intervención y acompañamiento académico.
2. Impulsar el disfrute de los textos a través de las generación de estrategias de fomento de la lectura.
3. Propiciar la identificación de obstáculos de la lectura y escritura académica a partir de la reflexión y registro de las dificultades expresadas por los estudiantes.
4. Promover la lectura dialógica a partir de la cartografía propuesta.
5. Contribuir a la comprensión lectora a través del debate y análisis de los textos desde la elaboración de esquemas visuales (*Thinking by*).
6. Favorecer las habilidades de lectoescritura académicas por medio de la elaboración de textos escritos.

### **2.4 Hipótesis de intervención**

El fomento de la literacidad académica en estudiantes universitarios, a través de un laboratorio lector y acompañamiento académico, propiciará la identificación de obstáculos en cuestiones de lectura y escritura académica. Asimismo, impulsará el disfrute de los textos a través de las generación de estrategias de fomento de la lectura. En consecuencia, promoverá la lectura dialógica desde la cartografía propuesta y contribuirá a la comprensión de la lectura mediante el debate y análisis de los textos y favorecerá las habilidades de lectoescritura académicas por medio de la elaboración de textos escritos.

## CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1 Modelo metodológico

Para Flick (2002) las perspectivas y escuelas más importantes desarrolladas en la investigación cualitativa son: (a) La teoría fundamentada, (b) la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de las problemáticas de género, (c) el análisis narrativo, (d) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento, (e) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, (f) la etnografía, (g) los estudios culturales y (h) los estudios de género (Flick, como se citó en Vasilachis, 2006). Para Creswell (1998), la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación que examina un problema humano o social, desde su perspectiva la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de caso. Denzin y Lincoln (1994) mencionan que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa; desde esta perspectiva, las personas que hacen investigación cualitativa indagan en situaciones naturales, buscando dar sentido a los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. Para ellos el estudio de caso, la experiencia personal, la introspectiva, las historias de vida, entrevista, los textos observacionales, históricos, las interaccionales y visuales son importantes ya que describen momentos habituales y problemáticos de la vida de los individuos (como se citó en Vasilachis, 2006).

Frecuentemente, en la investigación cualitativa los objetos de estudio son complejos y se construyen a partir de relaciones (Vasilachis, 2006; Cufre, 2011). Asimismo, otra característica propia de este paradigma es que en él no se pretende poner entre paréntesis o excluir el lugar del sujeto investigador y del sujeto o sujetos investigados a diferencia de otros paradigmas en los que el sujeto sólo se ve como fuente de error.



Desde la concepción de Ciencia de la Modernidad, el sujeto debe excluirse porque su inclusión o presencia visible supone cierto ataque a la objetividad científica (Najmanovich, 2016). En el caso de la promoción de la lectura resulta indispensable recuperar la experiencia, las historias y biografías lectoras, la introspectiva, las significaciones que los participantes le otorguen a las lecturas así como las dificultades a las que se enfrentan, normalmente marcadas por los diversos contextos económicos y socioculturales que presentan.

Para Creswell (2014), la investigación acción es similar a los mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos; difiere en un punto: se centra en centrarse en la solución de un problema específico y práctico. Por su parte, López, Carmona y Verchier (2020) consideran que la investigación-acción es una metodología que sirve para el propósito de mejora desde un punto de vista personal y autocrítica. Está enfocada en resolver un problema en específico, normalmente con pocos participantes.

En el caso del trabajo escolar, la investigación acción representa una oportunidad de mejora permanente, ya que les permite encontrar orientación en aspectos pedagógicos, adquisición de competencias, así como de conocimiento de su propia realidad, integración de información de su propio contexto, de procesos básicos del desarrollo profesional, conocimiento de la enseñanza y de su propia identidad, aspectos asociados a actividades significativas para la sociedad (López, Carmona y Verchier, 2020)

Si se implementa la investigación-acción para la promoción lectora con estudiantes universitarios se posibilitará la identificación de oportunidades para mejorar las condiciones en que se desenvuelven (Barraza, 2010; Humada, 2012; Latorre, 2005; Zapata, 2016) mediante la identificación de problemáticas específicas propias del tema de la lectura y escritura académica, al menos en un punto específico: su promoción y disfrute de textos académicos.

En la siguiente tabla se ilustra la diferencia entre investigación acción práctica e investigación acción participativa.

**Tabla 1**

*Investigación acción*

Práctica	Participativa
Estudia prácticas locales (del grupo o comunidad)	Estudia temas sociales que constriñen las vidas de las personas de un grupo o comunidad
Involucra indagación individual o en equipo	Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad
Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes	Se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos
Implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio)	Emancipa a los participantes y al investigador
El liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad	-----

*Nota.* En la tabla se mencionan las principales características de la investigación acción Tomado de Creswell (2005).

Las etapas de la investigación-acción son: diagnóstico, se trata de la detección del problema exige conocerlo a profundidad a través de la inmersión en el contexto a estudiar, ¿quiénes son?, ¿cómo son?, ¿cuál es la problemática que se presente resolver? Y posteriormente iniciar con la recolección de datos.

Una vez recolectada la información, el análisis de los datos se puede llevar a cabo con el apoyo de mapas conceptuales, diagramas causa-efecto, matrices, jerarquizaciones, organigramas o análisis de redes (Barraza, 2010; Hernández Sampieri et al., 2014). El paso siguiente es elaborar un reporte con el diagnóstico a partir de la información analizada, que es presentado a los participantes para validar la información y confirmar hallazgos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Enseguida se pasa al segundo ciclo, que consiste en la elaboración del plan para implementar cambios o soluciones a los problemas detectados. En el tercer ciclo se aplica el proyecto. El investigador debe dedicarse a recolectar datos de manera continua para evaluar cada tarea desarrollada y retroalimentar a los participantes mediante sesiones donde recupera a su vez las experiencias y opiniones de estos (Hernández Sampieri et al., 2014).

A partir de la información obtenida permanentemente, se redactan reportes parciales que se utilizan para evaluar la aplicación del plan. Luego, con base en estas evaluaciones, se llevan a cabo los ajustes necesarios, se redefine la problemática y se desarrollan nuevas hipótesis. Una vez más, se implementa lo planeado y se realiza un nuevo ciclo de realimentación (Hernández Sampieri et al., 2014).

### **3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención**

La Licenciatura en Enseñanza de las Artes (LENA) de la UV nace en 2017. Está enfocada en formar profesionistas en la docencia y gestión de las artes a través del estudio de conocimientos pedagógicos y metodológicos, en el desarrollo de las habilidades como música, teatro, danza y artes plásticas, así como el fomento de actitudes de respeto, tolerancia, autoformación permanente y trabajo colaborativo. Esta licenciatura busca establecer los mecanismos suficientes para diseñar modelos educativos en los que se desarrollen estrategias

para la inclusión educativa al ampliar la oferta educativa para las distintas regiones del Estado de Veracruz.

Actualmente, se imparte en las 4 regiones que componen a la UV: Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. Su modalidad semi-escolarizada optimiza los tiempos de formación y genera nuevas herramientas necesarias en la docencia como el manejo de las TIC y entornos virtuales. Por otra parte las experiencias relativas a las disciplinas artísticas como música, danza, artes plásticas y teatro son rigurosamente de índole presencial para asegurar la calidad de sus procesos.

El grupo en el que se intervendrá son 13 estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes (LENA) de la Universidad Veracruzana. Las edades oscilan de 20 a 45 años. La modalidad será meramente virtual ya que se trata de estudiantes que cursan un sistema semiescolarizado o *b-learning*, la mayor parte de sus clases son a través de las plataforma Eminus y del servicio de videoconferencias Zoom. De tal forma que están acostumbrados al trabajo remoto y cuentan con habilidades digitales.

### **3.3 Estrategia de intervención**

En un inicio el taller estuvo pensada en un formato presencial, para estudiantes universitarios de las licenciaturas: Licenciatura en Enseñanza de las Artes (LENA) y Fotografía, ambas de la Universidad Veracruzana, que cursan un sistema semiescolarizado o *b-learning* y escolarizado respectivamente.

El objetivo general de este trabajo es fomentar la literacidad académica en estudiantes universitarios de las áreas de artes y humanidades de la Universidad Veracruzana, a través una intervención y acompañamiento académico con el fin impulsar el disfrute de los textos a través de las generación de estrategias de fomento de la lectura.

La estrategia implementada fue establecer un convenio con las coordinaciones de estas licenciaturas para que desde lo institucional se convocara a los estudiantes. Posteriormente, se lanzó un cartel y se invitó a los grupos para un taller presencial. Sin embargo, en esta primera etapa el resultado fue poco favorable. Se presentó mucho resistencia a la modalidad presencial, además, los estudiantes prefieren las clases a distancia por cuestiones de trabajo, tiempo y sobre todo por la modalidad en la que estudian.

Fue así que se optó por un taller meramente virtual a través del servicio de videoconferencias de Zoom. En esta ocasión, el público meta se amplió. El cartel se difundió por redes sociales invitando a estudiantes de la Universidad Veracruzana de las áreas de artes y humanidades. El resultado permitió el registro de 24 estudiantes, sin embargo sólo 13 se conectaron a la sesiones.

**Figura 1***Estrategia de intervención***INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA**

El taller virtual está planeado en 12 sesiones (dos por semana), los días martes y jueves de 5 a 6 pm. Inicia el 8 de diciembre de 2022 y termina el 31 de enero de 2023. Cada sesión tiene una duración de 90 minutos. Las actividades de fomento a la lectura que se realizarán son: lectura en voz alta, lectura de exploración, lectura dialógica y debate, estrategias de escritura y comprensión lectora, actividades de escritura reflexiva, elaboración de esquemas visuales: *Thinking by* (hecho a mano).

Así mismo, la estrategia promueve el uso los espacios virtuales de aprendizaje (EVA), tales como: grupo de WhatsApp y uso de la plataforma Classroom, en el primero, se trata de un espacio de comunicación inmediata con los estudiantes para aclaración de dudas y seguimiento

grupal. El segundo se utiliza como repositorio de los recursos educativos (textos, audios, videos), entrega de actividades y retroalimentación.

A su vez se estimula la creación de los espacios personales de aprendizaje (EPA), en donde cada estudiante va formando y compilando sus propios recursos, se busca que ellos se creen un banco de recursos digitales que les puedan servir para sus actividades de lectura.

La estrategia de intervención está pensada en tres momentos. Fase 1. Sensibilización y acercamiento a la lectura, en esta parte conviene sensibilizar a los estudiantes de la importancia de la lectura y reflexión sobre su impacto en la vida académica y cotidiana. En esta etapa se planeó una entrevista grupal en donde los estudiantes expresen sus inquietudes, temores con respecto a la lectura y la lectura académica. Así como las expectativas de un taller de fomento a la lectura académica así como actividades de fomento de textos literarios.

En la fase 2, expresión de la voz, se busca que los estudiantes pueden establecer una distinción entre su voz y la voz de los autores y autoras que están leyendo. Las actividades están encaminadas al reconocimiento de yo como escritor/a, productor de textos. Para ello, se leerán textos ensayísticos y biográficos que muestren los procesos de lectura y escritura desde la voz de *los y las* escritoras.

En la fase 3, sobre la lectura y la escritura académica es que trabajarán las prácticas lectoras en la educación superior. En este apartado, se seleccionaron textos que describan el trabajo de literacidad en la educación superior (ver Apéndice A). En el Apéndice B se aprecia el plan de trabajo.

### 3.4 Metodología de evaluación

Con respecto a la metodología de evaluación, se plantean en tres momentos: inicial, formativa y final.

En la parte inicial se realizará una entrevista grupal para recuperar los conocimientos previos de los estudiantes, sus inquietudes y experiencias lectora. En la cual se recuperarán los saberes, inquietudes de los y las participantes en relación con la lectura y la lectura académica. También está pensada para registrar las expectativas de los participantes.

Después, se les aplicará un cuestionario inicial en Google forms (ver Apéndice C) para recuperar los conocimientos individuales y compararlos con un cuestionario de cierre. El cuestionario está compuesto de 33 preguntas divididas en cuatro apartados: datos generales, sobre el hábito de la lectura, sobre la lectura y la escritura académica y la autopercepción.

**Tabla 2**

*Apartados del cuestionario*

Apartados	Número de preguntas
Datos generales.	9
Sobre el hábito de la lectura.	8
Sobre la lectura y la escritura académica.	8
Autopercepción.	8

Para la parte formativa se usará la bitácora COL (comprensión ordenada del lenguaje) de forma digital. Es una estrategia didáctica que consiste en un apunte que recoge a manera de



diario de campo cierta información, la cual despierta, desarrolla perfección habilidades y actitudes en quien la hace (Campirán, 1995). Tiene tres niveles.

- Componentes del nivel 1. Qué pasó, qué sentí, qué aprendí.
- Componente del nivel 2. Qué propongo, qué integré, qué inventé.
- Componente nivel 3. Manejo completo de las seis preguntas anteriores y alguna que conviene añadir para ciertos fines (Campirán, 1995).

Este tipo de estrategia, aplicada correctamente, genera en el estudiante gusto, satisfacción, autoconocimiento, espontaneidad, autoconfianza, entre otras (Campirán, 1995).

El registro observacional de la clase permite tomar registro de situaciones individuales y grupales (descriptivos y anecdóticos) para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje de acuerdo al problema presentado. Así como de la producción escrita y visual.

Para la parte final, se propone la aplicación del mismo cuestionario inicial para conocer si cambiaron las percepciones de los estudiantes en cuanto a la lectura en general y la lectura académica.

Así mismo, se propone una evaluación del taller y retroalimentación grupal para que los estudiantes aporten qué fue lo que les gustó, lo que no les gustó y qué se puede mejorar en grupos posteriores.

## CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

### 4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades que se realizarán. Cada actividad cuenta con su descripción, producto a obtener y el tiempo en el que se espera realizar.

**Tabla 3**

*Actividades y productos*

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Elaboración de protocolo.	Se diseñará y desarrollará el protocolo de la intervención con base en los lineamientos solicitados en la clase de Proyecto Integrador I.	Protocolo aprobado.	8
Elaboración del instrumento de diagnóstico.	Se elaborará el instrumento diagnóstico que servirá de guía para la intervención.	Instrumento aprobado.	3
Aplicación del diagnóstico.	Se aplicará el instrumento diagnóstico a partir de un Google Forms.	Resultados del diagnóstico.	1
Elaboración de la cartografía lectora.	A partir del diagnóstico, se establecerá la cartografía lectora.	Cartografía lectora.	4
Delimitación y gestión del grupo	Se establecerán los aspectos generales de la intervención.	Avance escrito.	1
Fundamentación de la propuesta.	Se desarrollarán las teorías y los conceptos para abordar el problema de la lectura.	Avance escrito.	4
Ejecución de la intervención.	Se llevará a cabo la intervención en los meses propuestos en el cronograma de actividades.	Resultados de la intervención.	8
Sistematización y análisis de los resultados.	Se analizarán y sistematizarán los resultados obtenidos.	Información procesada.	4
Entrega del primer borrador.	Primera entrega del informe (desarrollo de los capítulo 1 y 2).	Borrador 1.	4

Correcciones al borrador.	Corrección del informe a partir de las observaciones del asesor.	Correcciones al borrador 1.	2
Entrega del segundo borrador.	Segunda entrega del informe (desarrollo de los capítulo 3 y 4).	Borrador 2	4
Integración de los hallazgos.	Se integrarán los hallazgos o informaciones nuevas.	Borrador 3.	1
Integración del producto final.	Entrega del informe final (tesis).	Borrador 4.	4
Elaboración del artículo para publicación.	Se redactará el artículo para publicación y se buscará la revista a la que se enviará.	Artículo para publicación.	6
Envío del producto final a los lectores.	Entrega final del informe a los lectores.	Informe final.	1
Gestión y presentación del examen profesional.	Con ayuda de la coordinación académica, se establecerá la fecha de presentación del examen profesional.	Acta de examen.	1

---

*Nota.* En la tabla se desglosan las principales actividades del proceso de trabajo.

**Figura 2***Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura*

Actividades	MESES 2021-2022											Productos	
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABRIL	MAY	JUN	JUL	AGO		
Elaboración del protocolo.													Protocolo.
Elaboración y diseño del instrumento de diagnóstico.													Instrumento de diagnóstico.
Aplicación del diagnóstico.													Cartografía lectora.
Elaboración de la cartografía lectora.													Resultados del diagnóstico.
Delimitación y gestión del grupo.													Aspectos generales y ámbito de la intervención.
Fundamentación de propuesta.													Escritura del marco referencial y metodológico.
Ejecución de la intervención.													Resultados de la intervención.
Sistematización de la información													Análisis de los resultados.
Entrega del borrador.													Primer borrador.
Diseño y redacción de artículo.													Carta de recepción del artículo.
Corrección de trabajo recepcional.													Documento recepcional aprobado para examen.
Entrega del segundo borrador.													Segundo borrador.
Integración de hallazgos.													Resultados.
Elaboración del artículo para publicación.													Artículo enviado.

Integración de producto final a lectores.												Reporte final.
Gestión y presentación de examen recepcional.												Acta de examen

*Nota.* En el cronograma se expresan las principales actividades, meses y productos del proceso de trabajo.

## REFERENCIAS

- Aguilar Trejo, J. A., Ramírez Martinell, A., y López González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación y docencia*, (11), 123-146.  
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257/1083>
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).  
<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>
- Arduino, J. (2000). Del acompañamiento como paradigma. *Revista del servicio de formación permanente de la Universidad de París VIII*, (40), 1-12.
- Argudín, Y., y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica* (5), 1-17.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/HABILIDADES-DE-LECTURA-A-NIVEL-SUPERIOR-Argud%C3%ADn-Luna/b0c25db6cf070385b2722c7ac0bfa54d9199f8ac>
- Argudín, Y., y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación. Epistemología*. Trillas.
- Cajiao, F. (2014). *Instrumentos para medir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. NEISA.
- Cardona Torres, P. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, (22), 375-401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20(6), 409-420.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad*. Universidad de Concepción de Chile. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases*. Anagrama.
- Castro, C., Jarvio, O., Garrido, F., y Ojeda, M. M. (2008). *Prácticas lectoras en la Universidad Veracruzana. Una encuesta*. Universidad Veracruzana.
- Cázares González, F. G. (2000). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. Trillas.
- Cifuentes Medina, J. E., y Camargo Silva, A. L. (2018). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación del conocimiento. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 69-82. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.05>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de lectura y escritura 2015-2018*. [https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta\\_nacional\\_2015.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf)
- Creswell J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cufre, L. (2011). La pasión por investigar y otras obsesiones. En E. Rashkin y N. E. García (Coords.), *Escenarios de la Cultura y la Comunicación en México*. De la memoria al devenir cultural. México: Universidad Veracruzana.
- Díaz, A. E. (1988). *Guía para leer textos científicos*. SESIC-ANUIES.

- Domingo Argüelles, J. (2014a). *Escribir y leer con los niños, adolescentes y jóvenes*. Océano exprés.
- Domingo Argüelles, J. (2014b). *La lectura. Elogio del libro y alabanza del placer de leer*. Fondo Editorial del Estado de México.
- Domingo Argüelles, J. (2014c). Por una universidad lectora. En E. M. Ramírez Leyva (coord.). *Tendencias de la lectura en universidad*. Universidad Autónoma de México.
- Domingo Argüelles, J. (2015). *Por una universidad lectora*. Laberinto.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Garnica Estrada, E. (2015). La importancia del pensamiento filosófico y científico en la generación del conocimiento. *Pensamiento Republicano*, (4), 105-114.  
<http://dx.doi.org/10.21017/Pen.Repub.2016.n4.a6>
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Garrido, F. (2014). *Para leerte mejor*. Paidós.
- González Morales, A. (2021). La lectura crítica en la universidad. *Revista Varela*, 21(58), 10-21.  
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- González Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3578/2692>



González de la Torre (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos*, 133(33), 30-50.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300003)

Hernández Martínez, C. (2020). Dificultades en la redacción de textos académicos:

silenciamientos, acompañamientos y experiencias. En C. Hernández Martínez y R.

Azamar Cruz (cords.), *Literacidad: sentidos, experiencias y narrativas* (pp. 66-75).

Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/files/2020/11/Literacidad.pdf>

Hernández y Hernández, N. D., Salado Rodríguez, L. I., y Vargas Franco, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora.

*Diálogos sobre educación*, 12(23), 1-12.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712021000200011](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712021000200011)

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

Humada, M., Antón, B. M., y Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 14(2), 23-52.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*.

*Principales resultados*.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf)

Kohan, S. A. (1997). *Disfrutar de la lectura*. Plaza Janés.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo XXI.

- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
- Méndez, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980002.pdf>
- Morales Sánchez, M. I. (2016). Estrategias de formación lectora en la universidad: la literatura como ámbito transversal para un aprendizaje integrado de la cultura. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras*, (13), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2016.13.2>
- Morales, J. (2021). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 13(1), 72-82.  
<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3055>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2007). *PISA 2006 Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *PISA in focus*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ievaluacion/pisa-in-focus/pif8-esp.pdf?documentId=0901e72b81328739>
- Parada, A. E. (2017). Historia de la lectura. Debate en torno a su definición. *Información, cultura y sociedad*, (37), 145-152.

Parodi, G. (Coord.). (2011). *Saber leer*. Aguilar.

Rodríguez Hernández, B. A., y Leal Vera, R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *Revista de investigación educativa*, (24), 1-16. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000100224](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100224)

Salinas, D., De Moraes, C., y Schwabe, M. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

Secretaría de Cultura. (2016). *Programa de Fomento para el libro y la lectura 2016-2018*.  
[https://observatorio.librosmexico.mx/files/programa\\_de\\_fomento\\_para\\_el\\_libro.pdf](https://observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_fomento_para_el_libro.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Líneas estratégicas del programa de fortalecimiento de la calidad educativa*.  
[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE\\_completo.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Secretaría de Educación Pública.  
[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE\\_completo.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/PFCE_completo.pdf)

Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, (42), 505-514.  
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26307>

Silva Guerrero, J. E., y Rodríguez González, D. (2021). Las prácticas y hábitos de lectoescritura

en alumnos universitarios: construcción de un instrumento de recolección de datos.

*Diálogos sobre educación*, (23), 1-24. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.956>

Villamarín Martínez, F. J. (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: un problema estructural. Una Explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño*, 9(2), 229-241. <http://dx.doi.org/10.22267/rtend.181902.105>

Zapata, F., y Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción-Participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto Montaña.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, C., y Villegas, B. (2013). Uso de las aulas virtuales bajo la modalidad de aprendizaje dialógico interactivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (19), 121-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65232225008.pdf>
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar o terminar una tesis o un artículo*. Siglo XXI.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 97-114.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100006&lng=es&tlng=es).
- Bustos, A. (s.f.). Uso de la coma en oraciones de relativo. *Blog de Lengua*. <https://blog.lenguaje.com/2022/uso-de-la-coma-en-oraciones-de-relativo/>
- Cohen, S. (2011). *Guía esencial para resolver dudas de uso y estilo*. Planeta.
- Corripio, F. (2004). *Diccionario de ideas afines*. Herder.
- Estienne, V., y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17. <https://www.academica.org/paula.carlino/35>
- Fernández González, S., Garvín Fernández, R., y González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 15(4), 113-118.  
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

# APÉNDICES

## Apéndice A

### Fases de la cartografía propuesta



*Nota.* En la imagen se muestra una propuesta de lecturas para el trabajo con el grupo a intervenir. Las lecturas están sujetas a cambio una vez que se conozcan los resultados del diagnóstico.

## Apéndice B

### Plan de trabajo

**Tabla 4**

*Plan de trabajo (resumen)*

Fase	Sesión	Nombre de la sesión	Tipo de estrategia	Objetivos	Desarrollo de las actividades	Instrumentos
Fase 1. Sensibilización y acercamiento	1	Presentación	Lectura gratuita.	Recuperar los saberes de los estudiantes.	Se hará una presentación general de la intervención. Lectura de “La rana que quería ser auténtica” de Augusto Monterroso.	Registro observacional. Instrumento de entrevista grupal. Instrumento de cuestionario
			Entrevista grupal.	Aplicar primer cuestionario.	Se realizará un reconocimiento de las expectativas, conocimientos, preferencias lectoras y temores de los participantes en torno a las prácticas de lectura y escritura en la universidad.	
	2	¿De qué temas leer y escribir?	Lectura en voz alta.	Impulsar el disfrute de textos epistolares.	Lectura del texto <i>Cartas a un joven poeta</i> (Cartas 1 y 3) de Rainer Maria Rilke.	Registro observacional
	3	La escritura y la pasión	Comentario y debate del texto. Lectura dialógica.	Promover la lectura dialógica entre los participantes.	Lectura del ensayo, “Que la primera invención de la palabra no proviene de la necesidad sino de las pasiones” en <i>Ensayo sobre el origen de las lenguas</i> de Jean-Jacques Rousseau“.	Registro observacional Registro de la bitácora COL
	4	Preguntas impertinentes	Debate del texto.	Promover la lectura dialógica entre los participantes.	Lectura del texto: “Otro escrito sobre escritura. Un ensayo de preguntas” de Naxhelli Vanessa Carranza Bautista.	Registro observacional  Registro de la bitácora COL

	5	Ser lector/a, ser escritor/a	Debate del texto.	Promover la lectura dialógica.	Lectura del texto Haruki Murakami, “Acerca de cuando me convertí en escritor” en <i>De qué hablo cuando hablo de escribir</i> . Realizar un pequeño texto sobre las formas de escribir.	Registro observacional
Fase 2. Expresión de la voz de quien escribe	6	Claridad	Debate del texto y elaboración de un esquema visual.	Contribuir a la comprensión lectora a través del debate y análisis de los textos.	Lectura del texto “Claridad dar palabras al amor” de bell hooks.	Registro observacional Registro de la bitácora COL
	7	El poder de las palabras	Debate del texto. Lectura dialógica.	Promover la lectura dialógica entre los participantes.	Lectura del texto “Las palabras del amor” en <i>La seducción de las palabras</i> de Alex Grijelmo	Registro observacional
	8	Conversemos	Debate del texto y elaboración. Lectura dialógica.	Contribuir a la comprensión lectora a través del debate y análisis de los textos. Favorecer las habilidades de lectoescritura académicas por medio de la elaboración de textos escritos.	Lectura del discurso: “Esto es agua” en <i>Círculo de lectura</i> de David Foster Wallace,	Registro observacional
Fase 3. Sobre la lectura y escritura académica.	9	¡Usemos las herramientas!	Debate del texto y elaboración de un esquema visual.	Contribuir a la comprensión lectora a través del debate y análisis de los textos desde la elaboración de esquemas visuales ( <i>Thinking by</i> ).	Lectura del texto “Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado” en <i>Manual de escritura para científicos sociales</i> de Howard Becker.	Registro observacional
	10	¿Más bibliografía es igual a más conocimiento?	Debate del texto y elaboración de un esquema visual.	Contribuir a la comprensión lectora a través del debate y análisis de los textos desde la elaboración de esquemas visuales ( <i>Thinking by</i> ).	Lectura del texto “Abrumado por la bibliografía” en <i>Manual de escritura para científicos sociales</i> de Howard Becker.	Registro observacional Registro de la bitácora COL
	11 y 12	¿Qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para qué escribir?	Debate del texto y elaboración. Lectura dialógica.	Promover la lectura dialógica entre los participantes. Favorecer las habilidades de lectoescritura académicas por	“Las tres preguntas de Sartre en nuestro tiempo” en <i>Ensayo sobre la escritura</i> de Rodrigo Garnica.	Registro observacional



---

medio de la elaboración de  
textos escritos.  
Cierre del laboratorio lector

---

*Nota.* En la tabla se describen la estrategia, objetivos, actividades e instrumentos de evaluación.

## Apéndice C

### Cuestionario diagnóstico

*Propuesta de instrumento de diagnóstico*

Tipo	Pregunta
<p>Datos generales (variables demográficas)</p>	<p>1. Nombre:</p> <p>2. Edad:</p> <p>3. Sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• F</li> <li>• M</li> </ul> <p>4. Licenciatura:</p> <p>5. Lugar de origen:</p> <p>6. ¿Cuentas con otra licenciatura?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>¿Cuál? _____</p> <p>7. A qué tipo de escuela asistió anteriormente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pública</li> <li>• Privada</li> </ul> <p>8. ¿Cuentas con servicio de internet?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>9. ¿Cuentas con computadora?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>10. Si la respuesta es sí... ¿De qué tipo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritorio</li> <li>• Laptop</li> </ul>
<p>Preguntas sobre el hábito lector</p>	<p>11. ¿Usted lee?</p> <p>Sí</p> <p>No</p> <p>12. Si la respuesta es sí... ¿Qué lee?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura en general</li> <li>• Diarios y periódicos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículos académicos.</li> <li>• Otros, ¿cuáles?</li> </ul> <p>13. ¿Con qué frecuencia lee?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 hora a la semana.</li> <li>• 2 horas a la semana.</li> <li>• De 3 a 5 horas a la semana</li> <li>• Más de 5 horas a la semana.</li> </ul> <p>14. ¿Cuántos libros de tu disciplina lees al mes?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No leo libros</li> <li>• 1 al mes</li> <li>• 2 al mes</li> <li>• 3 al mes</li> </ul> <p>15. ¿Cuál es su relación con el texto académico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se me facilita. Es como cualquier otro texto.</li> <li>• Complicada. Se me dificulta entenderlo.</li> <li>• No entiendo nada.</li> </ul> <p>16. De la siguiente lista, selecciona los motores de búsqueda que conoces.</p>
Preguntas sobre la escritura académica	<p>17. ¿Cómo consideras que escribes?</p> <p>18. ¿Te gusta escribir?</p> <p>19. ¿Te gusta escribir texto académico?</p> <p>20. Del 1 al 5, ¿cómo consideras que es tu ortografía? Considerando el 1 como más bajo y el 5 como más alto.</p>
Autopercepción	