ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/369998851

A-contracorriente-la-profesionalizacion-de-las-educadoras-167847318393927

Book · April 2023

DOI: 10.55778/ts877233599

CITATIONS
0

READS
113

1 author:

Claudia Alaníz-Hernández
National Pedagogic University (Mexico)
24 PUBLICATIONS **50** CITATIONS

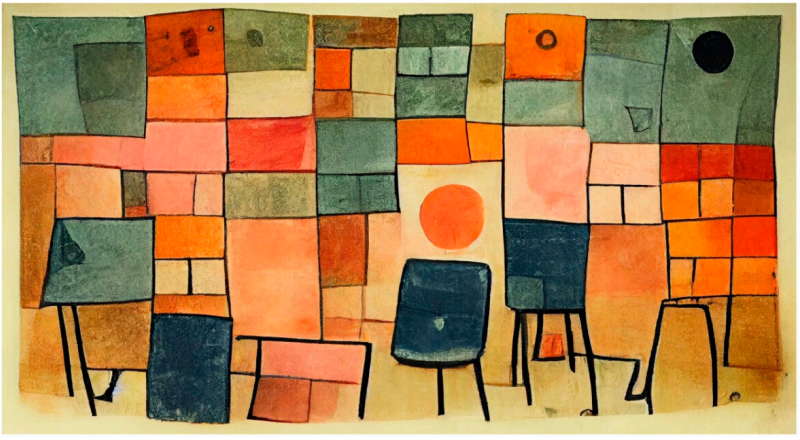
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Claudia Alaníz-Hernández on 13 April 2023.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

A CONTRACORRIENTE: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS EDUCADORAS

Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica



CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ
(COORDINADORA)

teseo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

A CONTRACORRIENTE: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS EDUCADORAS

A CONTRACORRIENTE: LA PROFESIONALIZACIÓN DE LAS EDUCADORAS

Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica

Claudia Alaníz Hernández
(coordinadora)

teseo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

teseopress.com

A contracorriente: la profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica / Claudia Alaníz Hernández... [et al.]; coordinación general de Claudia Alaníz Hernández. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2023. 254 p.; 23 x 15 cm.
ISBN 978-987-723-359-9
1. Educación. 2. Formación Docente. 3. Alfabetización. I. Alaníz Hernández, Claudia, coord.
CDD 371.104

Este libro es resultado del proyecto de investigación científica titulado: "La alfabetización académica como factor de discriminación de las docentes de primera infancia durante su proceso de profesionalización en la Universidad Pedagógica Nacional en las Unidades de la CDMX". Recibió el auspicio del PROGRAMA INTEGRAL DE DESARROLLO (PIDI), con número 10-62-2, aprobado en el marco de la Convocatoria Innovación y Alfabetización Digital 2022.

© Editorial Teseo, 2023
Buenos Aires, Argentina
Editorial Teseo
Hecho el depósito que previene la ley 11.723
Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,
escríbanos a: **info@editorialteseo.com**
www.editorialteseo.com

ISBN: 9789877233599

Imagen de tapa: LibroLab ARTAI

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

EBOOK

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 93927. Sólo para uso personal

Directorio institucional
Universidad Pedagógica Nacional

Universidad Pedagógica Nacional

Rosa María Torres Hernández
Rectora
María Guadalupe Olivier Téllez
Secretaria Académica
Karla Ramírez Cruz
Secretaria Administrativa
Rosenda Ruiz Figueroa
Directora de Biblioteca y Apoyo Académico
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez
Directora de Difusión y Extensión Universitaria
Benjamín Díaz Salazar
Director de Planeación
Maricruz Guzmán Chiñas
Directora de Unidades UPN
Yiseth Osorio Osorio
Directora de Servicios Jurídicos
Silvia Adriana Tapia Covarrubias
Directora de Comunicación Social

Coordinadores de Área

Tomás Román Brito
Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión
Jorge García Villanueva
Diversidad e Interculturalidad
Gerardo Ortiz Moncada
Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes
Ruth Angélica Briones Fragoso
Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos
Eva Francisca Rautenberg Petersen
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Rosalía Meníndez Martínez
Posgrado
Rosa María Castillo del Carmen
Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas

Comité Editorial UPN

Rosa María Torres Hernández
Presidenta
María Guadalupe Olivier Téllez
Secretaria Ejecutiva
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez
Coordinadora Técnica

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Índice

Introducción 11
Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles, Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

Parte I. La alfabetización académica y la profesionalización del profesorado de la primera infancia 23

1. Alfabetización académica de docentes en México: aproximación al estado del arte 25
Claudia Alaníz Hernández y Karina Félix Cruz

2. Leer, escribir y hablar en la universidad: una tarea de la alfabetización académica 57
Linda Vanessa Correa Nava y Angélica Jiménez Robles

3. De la habilitación a la profesionalización de las docentes de primera infancia en la Ciudad de México 81
Claudia Alaníz Hernández

Parte II. Estudios de caso: percepciones de alfabetización académica en la profesionalización de educadoras 115

4. La alfabetización académica en la Maestría en Educación Básica: autopercepción de estudiantes y egresados 117
Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles, Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

5. Educadoras en el posgrado: percepciones de la formación de habilidades LEO en la MEB 169
Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles, Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

6. La alfabetización académica de las educadoras en la MEB: percepciones y estrategias de estudiantes y docentes 201
Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles, Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

7. Sugerencias y propuestas para ganar independencia en la autoría 229
Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles, Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

Anexos 243

Las autoras 249

Introducción

Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles,
Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

El objetivo número 4 de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 considera la formación de los docentes como un asunto de trascendencia, mediante el cual se puede garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas/os. Al respecto, México refrenda entre sus compromisos "garantizar que niñas y niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia […] [y] aumentar considerablemente la oferta de maestros calificados" (Unesco, 2022, s/p).

La docencia es una de las ocupaciones profesionales más importantes del país, implica cerca de un millón de personas dedicadas a ella, pero no necesariamente hace referencia a una masa homogénea de trabajadores intelectuales con formación de licenciatura según mandata la Constitución Mexicana. El magisterio de cada uno de los niveles que integran el sistema educativo tiene sus particularidades, y, en el caso de los docentes de educación básica (secundaria, primaria, preescolar e inicial), también existen entre sí diferencias en el trabajo, las identidades, el reconocimiento social y los imaginarios.

Las tensiones entre asumirlos como profesionales o trabajadores de la educación han estado presentes durante décadas, y la intensificación de controles sobre su trabajo en los hechos ha implicado una descalificación de la capacidad de decisión del magisterio en cuanto especialistas de la educación, reforzando el imaginario colectivo que se tiene de ellos como aplicadores o ejecutores de programas y, con ello, la descalificación de su actividad. Apple considera que este proceso proletariza el trabajo docente:

> Las aptitudes que se consideraban esenciales para el trabajo con niños –la planificación y la reflexión sobre el currículum, el diseño de estrategias curriculares y de enseñanza para grupos e individuos basándose en el conocimiento a fondo de esas personas– no son necesarias. Con el impacto a gran escala del material preparado, la planificación y la ejecución se separan (Apple, 1994, p. 157).

En torno a la profesión docente, además de la idea que se tiene de ellos como ejecutores de programas educativos, se mantiene la visión apostólica de vocación y amor por los/as niños/as, idea que se vincula en mayor proporción, con quienes trabajan con los infantes más pequeños.

Aunado a lo anterior, respecto a las educadoras, está más arraigada la idea de madres sustitutas, que las aleja del reconocimiento profesional de su labor.

Estas características, entre otras, hacen que lograr la profesionalización docente, particularmente de quienes se ocupan de la primera infancia, sea una meta compleja que contiene diversas aristas de estudio. La docencia como profesión en general enfrenta un proceso de precarización y condiciones adversas, como bajas remuneraciones en relación con otras profesiones; escasas oportunidades de desarrollo profesional y de promoción dentro de la labor docente en el aula; altas presiones institucionales y escaso reconocimiento social. Situaciones que empeoran en el caso de quienes trabajan con infantes pequeños y, aun así, tienen deseo de superación profesional y buscan alternativas para mejorar su desempeño. Por ello, los/as educadores se acercan a los posgrados con la intención de encontrar espacios de transformación de su práctica docente.

Pero la consolidación de la trayectoria formativa y profesional de los/as docentes se ve afectada por problemas estructurales del sistema educativo que diversas evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado desde hace décadas y que se reflejan en carencias formativas de habilidades básicas; nos referimos a las relacionadas con la lectura, escritura y oralidad (habilidades LEO). Si bien muchos supondrían que estas habilidades LEO se adquieren al cursar la educación básica, media y superior, sus deficiencias se van arrastrando al pasar por los diferentes niveles del sistema educativo hasta la formación profesional y posteriormente las reproducen como docentes frente al grupo. Por ello, es necesario completar y acompañar la alfabetización académica, lo que implica que cada institución sin importar el nivel educativo, incluido el posgrado, asuma el compromiso de consolidar las LEO en sus estudiantes.

Al respecto, este libro cubre dos objetivos: por un lado, dar cuenta del proceso de alfabetización académica al desarrollar habilidades LEO al cursar la Maestría en Educación Básica en Unidades de la Ciudad de México desde la perspectiva de sus destinatarios, los/as docentes de educación básica con un énfasis especial en sus estudiantes-docentes que trabajan en educación inicial y preescolar; por otro lado, detectar posibles situaciones discriminatorias relacionadas con profesores que atienden a la educación inicial y preescolar debido a que este sector presenta una historia particular de vulneración y pauperización de sus condiciones laborales, lo cual configura una identidad magisterial especial de quienes atienden a la primera infancia en relación con los/as demás profesores de educación básica.

En la investigación tomamos la decisión de hablar de docentes de primera infancia y no referirnos solo a profesores/as de preescolar por varias razones. La primera es porque constituye una denominación

genérica de una etapa fundamental de la vida: la tarea formativa de niños/as hasta los seis años, el cual es un periodo de desarrollo crítico de aprendizaje para toda la vida, y cuya división en dos ciclos escolares es arbitraria y da prioridad al preescolar como preparatorio a la primaria.

Desde la década de los años 90, en América Latina se observó un debate por dar reconocimiento a la educación infantil respetando las características propias de la primera infancia, lo que requiere atención con personal mejor calificado. Con ello se estableció la obligatoriedad de su atención educativa, lo que al mismo tiempo satisface una demanda sociodemográfica del cada vez mayor número de mujeres incorporadas al mundo laboral.

La segunda razón es porque en México se han empalmado ambos niveles (educación inicial y educación preescolar en la atención de niñas y niños de tres años). Hasta antes de 2002, la educación inicial atendía infantes de cero a seis años, y el preescolar, que no tenía carácter obligatorio, brindaba servicios a niños de cuatro y cinco años. A partir de 2002, preescolar amplió un año de atención (de tres a seis), mientras que la educación inicial en muchos casos continuó con sus servicios a niños de entre cero y seis años de edad. Debido a la falta de supervisión en los niveles de educación inicial y preescolar, y sobre todo en el sector privado, se ha propiciado que las prácticas de atención a los/as infantes no se hayan modificado, a pesar de las reformas al marco legal.

Otra razón es que las reformas constitucionales al artículo 3.º (2002 y 2019) establecieron el requisito de contar con título de licenciatura como mínimo para atender a los/as infantes menores de seis años, y que se ha avanzado poco en el proceso de profesionalización de los/as educadores/as de ambos niveles educativos. En este sentido:

> El núcleo profesional de los docentes de primera infancia es claramente pedagógico, integrando el cuidado y lo educativo en una práctica que se expresa al servicio del aprendizaje y desarrollo integral de los niños. Este sentido profesional se sostiene con una fuerte base moral orientada a la formación e inclusión sociocultural de los párvulos y de sus familias (Pardo, 2016, p. 24).

Es fundamental que quienes atienden a la primera infancia se conviertan en especialistas en el desarrollo, pero también es necesario revertir la tendencia de menosprecio de su actividad, que pareciera limitarse a nivel de resguardo de los infantes. Existen pocos estímulos y reconocimiento a la consolidación de trayectorias; por eso, es loable el esfuerzo que realizan los/as docentes para ingresar a un posgrado, cuando en muchos casos pueden acceder a trabajar con niños/as con un curso de capacitación de 40 horas sin importar su nivel de escolaridad.

En ese sentido, la educación inicial y preescolar no ha superado del todo el estilo lancasteriano, donde los/as docentes con mayor

experiencia invitan a jóvenes prospectos a incorporarse a esta tarea para trabajar con niños pequeños y poco a poco lograr estar como responsables de un grupo. Tal como ocurría a principios del siglo XX, pero dentro del marco legal desde comienzos del siglo XXI, gradualmente ha ido obligando a los/as docentes de educación inicial a obtener un título.

Otra razón más de nuestro interés por los/as educadores de primera infancia es la evidencia empírica que ha demostrado que el factor fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza por sus repercusiones en etapas posteriores es la profesionalización de educadores y agentes educativos (Ierullo y Maglioni, 2014; Presno, López y Moya, 2020). Ello requiere que la política pública apueste por la profesionalización del magisterio de educación inicial y preescolar.

La trayectoria profesional de docentes incluye su formación inicial, la formación continua (o de actualización compuesta de cursos talleres y especializaciones), y el posgrado. Todas estas etapas constituyen un derecho a la educación, y un deber profesional de los/as educadores. Es una dimensión presente en la mayoría de las legislaciones educativas de los países que rigen la carrera y el trabajo de los docentes en cualquier parte del mundo (Vezub, 2007).

En México, al igual que en otros países de la región, existe un escaso aprecio social por el trabajo que realizan quienes se encargan del cuidado y la educación de la infancia; dicha percepción se refuerza por la escasa preparación profesional de quienes trabajan en centros infantiles y jardines de niños; personal generalmente habilitado, con baja remuneración y falta de incentivos laborales para consolidar trayectorias de desarrollo profesional en sus niveles educativos.

En nuestro país hay un déficit de especialistas en la primera infancia;[1] por ello llaman poderosamente nuestro interés quienes, a pesar de todas las condiciones adversas, atienden el llamado de la Universidad Pedagógica Nacional como su opción de profesionalización. Nos parece interesante analizar desde su percepción cómo se consolidan, o no, sus habilidades LEO y el compromiso de la institución con su alfabetización académica.

Cuando este personal docente, generalmente constituido por mujeres, por lo cual lo referimos en femenino en adelante, decide profesionalizarse hacia la licenciatura o el posgrado, los prejuicios y el menosprecio

---

1 La formación de docente de preescolar está por cumplir un siglo y a nivel licenciatura desde 1984, pero las licenciaturas de inicial son relativamente recientes en nuestro país desde 2013 (principalmente en Puebla y algunos esfuerzos de la UPN, pero con una reducida cobertura). El pasado 16 de agosto del 2022, se generó un nuevo programa de Licenciatura en Educación Inicial y Gestión de Instituciones que tiene como fin actualizar y formar docentes de atención a la primera infancia. Este programa fue impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las Universidades Autónomas de Tlaxcala, Querétaro, Hidalgo, Guerrero, Hidalgo, Nayarit, Tamaulipas y el Instituto Tecnológico de Sonora (Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2021).

social contra su labor desafortunadamente también son compartidos por los/as formadores/as de docentes.

Es común encontrar entre la planta académica de quienes trabajan en la Licenciatura de Educación Preescolar de las Unidades de la Ciudad de México de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante U-UPN-CDMX) que se refieran de manera peyorativa a dichas profesoras o estudiantes, o bien que descalifiquen a sus egresadas en los procesos de selección para participar en la Maestría en Educación Básica (MEB), posgrado impartido por las U-UPN. En ambos casos, expresan las alumnas egresadas de la licenciatura en preescolar que no desarrollaron las habilidades lingüísticas necesarias a su paso por la universidad, lectura, escritura y oralidad (LEO), lo que, por un lado, se convierte en una autodescalificación de las habilidades promovidas durante los años de formación en las propias U-UPN-CDMX, y, por otro, constituye un acto de discriminación al preferir egresados de otras instituciones con mayores habilidades. Es decir, se deja al margen de este programa a quienes lo necesitan más.

Tal situación contraviene el espíritu de acompañamiento y profesionalización de la UPN, en particular, en aquellos programas de posgrado que no buscan la formación tradicional de investigadores, sino la mejora de la práctica profesional de quienes se desempeñan en el magisterio.

Existe evidencia respecto a que la profesionalización de agentes y docentes de primera infancia no debe despreciar "una formación de base que en muchas ocasiones proviene de personas creativas, innovadoras, conocedoras de su medio natural, social y cultural [que] tienen mayor disposición a orientaciones más abiertas, que les permitan aportar su saber y experiencia" (Peralta, 2021, p. 52).

Hay que señalar que, cuando los procesos de selección descalifican a los/as aspirantes por no haber desarrollado adecuadamente su alfabetización académica al cursar una licenciatura en la UPN, validan una doble exclusión: por su institución de origen y por su labor como educadores/as. Así, se les niega la oportunidad de adquirir y desarrollar dichas habilidades durante su formación en la MEB que imparten las UUPN-CDMX, lo que brindaría oportunidades de profesionalización y generaría el consecuente impacto favorable en los/as infantes que atienden, lo que se convertiría en una forma de discriminación positiva (dar más atención a quien más lo requiere).

Una de las principales tareas que enfrentan los/as estudiantes en la universidad es la utilización de las habilidades lingüísticas prácticamente para todos los retos escolares. Se requiere leer de manera efectiva, escribir correctamente y comunicarse oralmente en todo momento, es decir, la práctica constante y eficiente de las habilidades LEO. Si estas habilidades no se consolidan, esto tendrá una tendencia a convertirse en una causa de exclusión y discriminación para ingresar a la MEB, donde

se da preferencia a aspirantes de otras instituciones o licenciaturas, o a alumnado con más habilidades.

Si los académicos/as de la UPN consideramos que todos/as los/as estudiantes que ingresan y asisten a nuestra universidad deben contar con avanzadas habilidades lingüísticas, estaremos cerrando nosotros/as mismos/as las puertas para enfrentar los retos académicos que implica su formación, sin reflexionar en que los programas profesionalizantes tienen como tarea recuperar las experiencias y los saberes acumulados en la trayectoria laboral. Además, en el caso de aspirantes educadoras, al tratarse generalmente de mujeres con trayectorias escolares fluctuantes y de bajos ingresos económicos, la exclusión constituye una forma de reproducción de las desigualdades de género.

El propósito de la investigación es reflexionar sobre la importancia de abrir la puerta al acompañamiento de la alfabetización académica en el posgrado y enseñar a leer, escribir y hablar en la universidad para que las docentes cuenten con mejores habilidades en beneficio de sus educandos y de ellas mismas. Solo así lograremos hacer de las U-UPN-CDMX un espacio incluyente y libre de discriminación.

El texto se encuentra organizado en dos partes y está integrado por siete capítulos. La primera parte está compuesta de tres trabajos. El primero, desarrollado por Claudia Alaníz Hernández y Karina Félix Cruz, es una revisión del estado del arte de la alfabetización académica en los procesos de formación docente y en las instituciones de educación superior (en adelante IES). También se realiza una reflexión en torno a las brechas en investigación y deficiencias formativas que reproducen la falta de habilidades LEO de manera estructural.

El capítulo 2, elaborado por Linda Vanessa Correa Nava y Angélica Jiménez Robles, ofrece el marco teórico de la alfabetización académica y da cuenta de los principios básicos de la alfabetización académica tomando como base la propuesta de Carlino (2005) de posicionar el papel de las IES para complementar la adquisición de las habilidades lingüísticas que no se lograron en niveles escolares previos con el nivel de complejidad que se requiere en la universidad. De acuerdo con esta autora, todo el personal docente, de cualquier disciplina, debería hacerse cargo de la enseñanza de las LEO, incluso en la universidad y el posgrado. Porque estas habilidades no se aprenden de una vez y para siempre, cada nivel tiene sus retos, por lo cual hay que seguir perfeccionándose y enseñar a escribir a estudiantes universitarias/os. Aunque es una necesidad, se trata de una tarea complicada, implica dificultades particulares por los contextos, los saberes previos y las particularidades personales.

Cierra la primera parte del libro con el capítulo 3, desarrollado por Claudia Alaníz Hernández, donde se ofrece una visión panorámica de las vicisitudes en la profesión docente de educación infantil. La revisión, sin

pretender ser exhaustiva, permite comprender cómo la construcción de las identidades docentes en educación inicial y preescolar se diferenció de la docencia en primaria y las características que fueron conformando los imaginarios en torno a su trabajo y desarrollo profesional.

La segunda parte del libro, en la que participaron Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles, Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz, presenta en los capítulos 4, 5 y 6 los resultados de la investigación acerca de las percepciones sobre consolidación de habilidades LEO y posibles actitudes de discriminación alfabética que viven las docentes de educación inicial y preescolar en su trayectoria formativa de la Maestría en Educación Básica (en adelante MEB) en dos Unidades UPN (en adelante U-UPN) ubicadas en la zona norte de la Ciudad de México (095 y 096). Esta indagación se presentó mediante encuestas a estudiantes, así como mediante entrevistas a profundidad aplicadas a alumnas que al mismo tiempo laboran en escuelas de educación inicial o preescolar de las distintas especialidades, y a académicos de ambas U-UPN.

Este proyecto fue auspiciado en la convocatoria 2022 investigación científica "Diagnósticos, prevención y atención a las violencias en la Universidad Pedagógica Nacional", que pretende "generar diagnósticos analíticos que muestran las principales problemáticas relacionadas con el fenómeno de las violencias al interior de la UPN y su entorno".

La investigación cubrió los siguientes objetivos específicos:

a. Realizar una revisión del estado del arte para identificar los vacíos de investigación de la alfabetización académica en los ámbitos involucrados con la formación profesional de los/as futuros docentes.
b. Analizar la discriminación educativa que se vive al interior de las Unidades UPN de la Ciudad de México.
c. Elaborar una serie de recomendaciones para favorecer la alfabetización académica de las docentes de primera infancia inscritas en el programa de Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional y prevenir el ejercicio discriminatorio.

Existe discriminación por motivo de rendimiento escolar o por el grado de alfabetización alcanzado, específicamente por las habilidades para leer, escribir y hablar en la educación básica (Nogués, 2012). La alfabetización es un asunto de exclusión, discriminación, acoso y deserción escolar; se trata de un tipo de violencia que llamaremos "alfabética".

Pero el tema de *discriminación alfabética* en estudiantes universitarios no se investiga y es un problema grave que refleja las limitaciones del sistema educativo en su conjunto, genera discriminación, violencia o indiferencia por no tener el nivel de alfabetización académica que requieren

las IES. Así, esta discriminación es una expresión simbólica cultural en la que el mecanismo es la segregación y negación de derechos y libertades a ciertos grupos que no alcanzan a desarrollar sus habilidades LEO.

En el caso de la profesionalización del magisterio, en la actualidad se habla de la necesidad de sustituir la formación universitaria apoyada en el conocimiento disciplinar por los saberes experienciales como base de un tipo de conocimiento especializado que podría validarse como socialmente legítimo (Tardif, 2004), lo que requiere brindar la oportunidad para desarrollar la alfabetización académica a partir de los saberes apoyados en la práctica docente de los/as estudiantes de posgrado.

Apartado metodológico

La investigación pretendía identificar de manera empírica, a través de instrumentos como la encuesta, la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad, los fenómenos, los procesos y las praxis organizacionales de discriminación alfabética de las estudiantes que cumplen la función docente atendiendo a la primera infancia y se profesionalizan en las U-UPN-CDMX.

Al tratarse de una investigación de corte cualitativo, en la indagación se recurre a una encuesta y posteriormente a entrevistas a profundidad para conocer las percepciones de los/as académicos/as, los/as estudiantes y los/as egresados/as sobre los siguientes aspectos:

- Habilidades lingüísticas durante la trayectoria formativa del posgrado.
- Percepciones sobre las diferencias entre las habilidades lingüísticas de acuerdo al nivel educativo en que laboran las estudiantes.
- Percepciones de las estudiantes que trabajan en educación inicial y preescolar sobre sus habilidades.
- Percepción sobre las bases de alfabetización académica que les brindó la maestría.
- Percepción de habilidades adquiridas que facilitan la elaboración de la tesis de grado.

Al tomar como base la percepción de los propios actores del proceso educativo, el proyecto se fundamenta en la teoría de la fenomenología, que, en palabras de Heidegger (2006), es "permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo" (p. 99). Se utilizó un paradigma interpretativo mediante el método de investigación cualitativo a través del enfoque de estudio de casos, cuyo rasgo distintivo no son los métodos de investigación utilizados, sino su interés en un caso particular, o varios si se trata de un estudio de casos múltiple (Cohen y Manion, 2002;

Stake, 2005; Yin, 2009). La riqueza de este tipo de investigación reside en su carácter exploratorio, que permite establecer diagnósticos.

Rodríguez, Gil y García señalan: "El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés" (Gil y García, 1999, p. 92). El objetivo de nuestro estudio es conocer las percepciones sobre las habilidades de alfabetización profesional de los/as estudiantes-profesores/as que atienden la primera infancia y que se inscriben en la Maestría en Educación Básica en un universo de dos U-UPN ubicadas en el norte de la Ciudad de México (095 y 096).

La indagación se llevó a cabo con estudiantes y académicos/as de las distintas opciones de especialidad que ofrece dicho posgrado en ambas unidades:

- Animación sociocultural de la lengua en educación básica.
- Construcción de habilidades del pensamiento.
- Educación cívica y formación para la ciudadanía.
- Enseñanza de la lengua y creación literaria.
- Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica.
- Pedagogía de la diferencia y la multiculturalidad.
- Realidad, ciencia, tecnología y sociedad.

En un primer momento, se realizó una encuesta a través de la herramienta Google Forms a un total de 143 alumnos/as de las U-UPN 095 y 096, de los cuales 63 % eran egresados y 37 % eran titulados. Se realizaron también entrevistas a profundidad a un total de 16 académicas/os que participan en el programa de maestría y estudiantes de las U-UPN 095 y 096. De este universo de entrevistadas, 25 % se encontraban cursando en ese momento la MEB, 44 % eran egresadas, y 31 %, tituladas. La elección de la muestra fue aleatoria estratificada (Gerter, Martínez, Preman y Rawlings, 2017), a partir de las condiciones de disponibilidad de los/as entrevistados/as.

A fin de que los/as participantes se sintieran en la libertad de expresar su opinión de manera más apegada a su autopercepción, las entrevistas estuvieron a cargo de un equipo de prestadores/as de servicio social que apoyó el trabajo de campo de la investigación, a quienes se les brindó previamente la capacitación sobre el tema de la alfabetización académica. El universo de entrevistadas a profundidad se escogió según la disposición manifestada en su respuesta en la encuesta realizada en Google Forms.

Con el propósito de garantizar la confidencialidad de las personas durante las encuestas digitales, se asignó la codificación E de Encuesta, E de entrevistado/a, y el número de entrevistado/a, este último entre 1-143. Para las entrevistas a profundidad, se utilizó una codificación

para sustituir los nombres con los siguientes elementos: inicialmente A o D para indicar si corresponde al alumnado (A) o académico docente (D), número de entrevistado/a, número de Unidad UPN (095 o 096) y sexo (M para mujer o H para hombre); por ejemplo, A01095M corresponde a académico (A), número de entrevistado(a) (01), 095-U-UPN-CDMX, mujer (M).

Los resultados del trabajo de campo se presentan en los tres capítulos de la segunda parte del libro. El capítulo 4 incluye el análisis de las percepciones generales sobre las habilidades LEO en el posgrado de estudiantes y egresadas/os que atendieron la convocatoria de la encuesta. Los resultados particulares de entrevistas a profundidad con educadoras de educación inicial y preescolar que han cursado la MEB se presentan en el capítulo 5.

El capítulo 6 recoge la percepción de académicos/as representantes de todas las especialidades que se imparten en las U-UPN 095 y 096 mencionadas anteriormente respecto a las habilidades LEO de sus estudiantes en general y las diferencias que perciben en el desempeño según el nivel educativo en que laboran.

Finalmente, titulamos un último apartado como "Ganar independencia en la autoría". Allí apelamos a asumir el compromiso de nuestra universidad para con sus estudiantes en el acompañamiento al desarrollo y la consolidación de sus habilidades LEO como parte de su trayectoria formativa en el posgrado, pues sin ellas no es posible construir el conocimiento o producir textos en los contextos universitarios; pero debe quedar claro que no son habilidades innatas, sino que se trata de un intrincado proceso de construcción de un discurso profesional que incluye la producción de textos académicos, la comprensión de la lectura e intercambios lingüísticos con una guía asertiva. Para ello, realizamos una propuesta de trabajo donde se aplica la experiencia ganada en los años de trabajo de la MEB. En esta sugerimos elementos que permitirán desarrollar habilidades LEO a través de las estrategias docentes de los/as académicos/as de las U-UPN.

Queremos expresar nuestro agradecimiento por su colaboración a Ana Laura Garnica Escamilla, Daniela Lira Colín, Luis Fernando Luna García, Luz Monserrat Guzmán Heredia, Luz Nely Núñez Hernández y Monserrat Lizeth Mendoza Santiago, prestadores/as de servicio social del proyecto.

Referencias

Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Bustamante, J. P. y Garzón Jiménez, L. J. (2108). *Discriminación social a los estudiantes con desempeño académico bajo en el grado tercero de la IE Procesa Delgado.* Tesis de licenciatura. Medellín.

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

Castelló, M. (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* España: GRAÓ.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Condemarin, M. (1988). *Taller de escritura*. Chile: Editorial Universitaria.

Díaz Aguado, M. (2013). Una nueva convivencia para un mundo que también es diferente. En bit.ly/3UtX3ru (consulta, 28 de enero de 2022).

Gertler, P., Martínez, S., Premand, P. y Rawling, L. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica.* Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos para una historia del concepto de Tiempo*. Madrid: Alianza Editorial. Traducción de Jaime Aspiunza.

Ierullo, M. y Maglioni, C. (2014). Cuidado y organizaciones comunitarias: reflexiones a partir de la experiencia de la Coordinadora de Jardines Maternales Comunitarios de La Matanza. *Argumentos: Revista de Crítica Social*, (17), 150-177. Recuperado de bit.ly/3USPQBh.

Jiménez Robles, A. (2020). La discriminación desde la mirada de los niños. En A. Jiménez Robles, M. L. Salazar Silva y M. L. Sánchez Velázquez. *La discriminación, un asunto inconcluso en dos escuelas primarias de la Ciudad de México*. México: Ediciones de Lirio.

Kagan, S., Araujo, M., Jaimovich, A. y Cruz Aguayo, Y. (2016). *Una mirada al desarrollo infantil en América Latina y el Caribe desde la teoría y el pensamiento sistémico.* BID.

Nogués Civit, C. (2012). Civit; Instituto Interamericano de Derechos Humanos. – San José, C.R. En bit.ly/3UBCr0z. Recuperado el 20 de enero de 2022.

Peralta, V. (2021). *Análisis comparativo curricular para la primera infancia. Estudio comparativo en Chile, Ecuador, México y Uruguay.* Argentina: IIPE/Unesco.

Presno, M., López, C. y Moya, G. (2020). *Políticas públicas de atención y educación a la primera infancia. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios (2013-2019).* Unesco.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, 10.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.º ed.) (pp. 273-285). Londres: Sage.

Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2021, 5 de agosto). Por iniciar la Licenciatura en Educación Inicial y Gestión de Instituciones en la UATx [Comunicado de prensa, boletín 3297]. En bit.ly/3FcFjM7.

Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4.º ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Parte I.
La alfabetización académica y la profesionalización del profesorado de la primera infancia

1

Alfabetización académica de docentes en México: aproximación al estado del arte

Claudia Alaníz Hernández y Karina Félix Cruz

1.1. Introducción

El tema de la alfabetización académica se empezó a desarrollar en la literatura anglosajona desde la década de los años 90 y en idioma español a partir de los trabajos de Paula Carlino, no solo para evidenciar las deficiencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los niveles de educación básica, sino también para asumir la corresponsabilidad de las instituciones de educación superior de ocuparse de su enseñanza.

La misma autora realizó un balance de este campo del conocimiento y concluyó que aún continúan el debate sobre en qué debe consistir la enseñanza de la escritura (y la lectura) en las universidades, los escasos efectos de los talleres remediales, y la falta de acuerdo en cómo hacerse cargo de su enseñanza en la educación superior (Carlino, 2013), en el que reconceptualiza su definición:

> Denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (p. 370).

Esta preocupación responde a las quejas que existen en el sistema educativo sobre la falta de habilidades de lectura, escritura y oralidad (LEO), y los docentes de los niveles superiores manifiestan que "los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente", pero, como señalan

Alarcón y Fernández (2015), "la mayoría de los profesores da por hecho que los discentes han aprendido a leer; si esto no es así, según ellos, la problemática debe ser un problema de docentes de Lengua y Literatura". En realidad, el proceso adquisición de la lectura y escritura aborda todos los niveles educativos porque es parte del "proceso de formación en la comunidad académica" (p. 104).

El currículum escolar plantea que, en el trayecto formativo, se deben desarrollar las habilidades LEO y que la producción textual es "a lo largo de toda la escolaridad", lo que lo convierte en una "responsabilidad compartida entre el sistema y docentes en la falta de desarrollo de competencias comunicativas escritas", pero, como se plantea De Rosas,

> entonces, ¿dónde está realmente el problema?, ¿Es el sistema educativo el que no permite que los estudiantes interactúen con los textos escritos?, o ¿son los docentes que allí laboran los que no están suficientemente preparados para propiciar es tipo de interacción? (De Rosas, 2006, p. 96).

La responsabilidad sobre el desarrollo de las habilidades LEO recae en los docentes principalmente, sin embargo, es necesario considerar que este es un problema estructural y multifactorial cuyo origen no está en la escuela ni en la generación "de un ambiente alfabetizador rico", pues los mismos padres no "concientizan a los pequeños sobre la importancia y la utilidad de la lectura" (Saint Laurent *et al*., 1997, citado en Vega y Macotela, 2005, p. 2). Si, en la etapa inicial de desarrollo del infante –entre el nacimiento y cuando ellos ya están alfabetizados–, dentro de su contexto familiar existen espacios de diálogo y lectura de cuentos, se favorecerá el "lenguaje oral", que derivará posteriormente en la comprensión del menor del lenguaje escrito, aun antes de que participen en la educación formal (Vega y Macotela, 2005, p. 2).

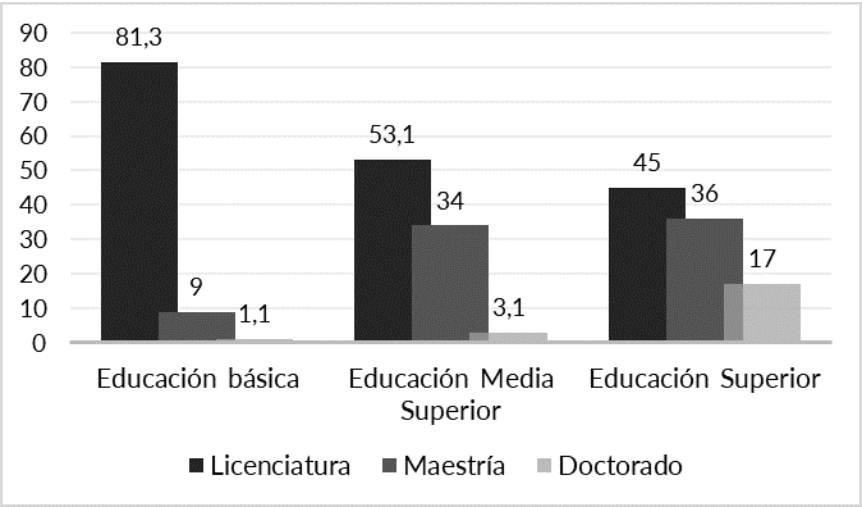
Las familias tienen influencia en el desarrollo de las habilidades LEO de los infantes pues es su primer grupo socializador. Si dentro del hogar se fomentan actividades prácticas formales o informales que favorezcan la interacción como el diálogo cotidiano, el acceso a lecturas, el intercambio o la producción de textos, se incrementarán las habilidades LEO y su desarrollo.

La familia imprime en los infantes el capital cultural y social en dependencia de su condición socioeconómica, este contexto influirá en su educación, escolarización y rendimiento escolar. Las desigualdades en el capital cultural también influirán en "el éxito escolar", pues, cuando se desarrollan dentro de un ambiente familiar "cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones" (Ávila, 2005, pp. 160-162).

Otra de las causas del problema estructural en las habilidades LEO es el perfil docente en educación básica (EB), pues es el nivel educativo en el que existen menos años de escolaridad, como se ve en la siguiente figura 1.

En la figura 1, se observa que el 81,3 % de docentes en educación básica estudiaron la licenciatura, el 9 %, maestría, el 1,1 %, el doctorado, el 1,1 %, una carrera técnica, el 3,3 %, la normal (básica), y el 3,5 %, el bachillerato (INEGI, 2021, p. 3). En contraste, en las instituciones de educación media superior (EMS), el 53,1 % tiene estudios de licenciatura, 34 %, de maestría, 3,1 %, de doctorado, 3,8 %, de especialidad, 3,7 % no cuentan con título, 1 %, de bachillerato, 0,9 % con carrera técnica, y 0,4 % tienen título de técnico superior (SEMS, 2019, p. 11). El perfil profesional de los docentes de la educación superior es el siguiente: 45 % cuentan con licenciatura, 36 %, con maestría, 17 %, con doctorado, y 2 %, con educación media superior (INEGI, 2020, p. 1).

Figura 1. Perfil profesional por nivel educativo



Nota: la figura muestra el perfil profesional de los docentes por nivel educativo. Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2020, p. 1; 2021, p. 3) y SEMS (2019, p. 11).

Además de las diferencias entre los perfiles profesionales de los docentes de educación básica, generan cierta resistencia las prácticas pedagógicas que favorezcan la interacción de la lengua en "contextos funcionales de uso social"; como señala Ferreiro, si a los infantes se les permite construir sus aprendizajes y romper con esquemas

escolares tradicionales, los resultados son "espectaculares" en tan solo semanas, mientras que en el trabajo con docentes, "a veces, ni siquiera con un año completo" se puede generar una transformación de las intervenciones docentes para favorecer la "práctica autónoma" de los alumnos.

La situación de la alfabetización en América Latina es grave y, ante esta resistencia de permitir a los alumnos construir sus conocimientos en las habilidades de lectura y oralidad de manera autónoma, Ferreiro se pregunta: "[…] ¿qué tiempo de asimilación debemos respetar: el del niño o el de los maestros?". Y responde al planteamiento: "No es lo mismo poner como primera prioridad la reducción de los índices de analfabetismo o poner como primera prioridad la capacitación de los maestros" (Ferreiro, 2002, pp. 20-22).

Los docentes, a lo largo de la formación, juegan un rol en el proceso de adquisición de la lectoescritura del alumnado pues ellos son quienes: Diseñan estrategias, trabajan con las convencionalidades de la lengua (gramática, sintaxis), motivan sobre el uso de la lengua escrita, fortalecen el proceso lector, construyen un clima de confianza para que el alumnado desarrolle las habilidades LEO (Quiroz y Delgado, 2021, p. 1755).

La problemática en las habilidades LEO es multicausal; por ejemplo, los estudiantes leen para la resolución de tareas, en el hogar no se incentiva la lectura. Sin embargo, lo que nos atañe son las prácticas docentes. Al respecto, en una investigación se identificó que los docentes no trabajan en la formación de habilidades LEO "y no motivan al estudiante al desarrollo de una competencia de comprensión lectora" (Alarcón y Fernández, 2015, p. 105).

Dentro de este problema estructural, otra práctica que repercute en la alfabetización académica tiene que ver con las prácticas cotidianas:

> Esta población iletrada ha tenido acceso a una prolongada escolarización (hasta los 16-17 años en los países centrales) y manejan las técnicas de utilización de lo escrito, pero no lo emplean en su vida cotidiana como medio de información, de distracción o para acceder a una comprensión estructural de las cosas e involucrarse en intentos de transformación del mundo. Su vida cotidiana está mediatizada por la televisión tanto para información como para distracción. En general no compran libros, ni utilizan las bibliotecas existentes. Si leen el periódico es para disponer de análisis ya elaborados o para obtener información de cuestiones locales (Unesco/OREALC, 1991, p. 36).

Se debe recordar que la comunicación se desarrolla en la interacción "textual-contextual", o sea, el "intercambio" y la "interrelación" entre los

integrantes de una sociedad que buscan atender sus necesidades (Castro, 1988, citado en Alarcón y Fernández, 2015, p. 106), esto es conocido como "prácticas sociales" y "enseñanza situada", estrategias pedagógicas que permiten que, dentro de la escuela, los saberes se refuercen con el intercambio que deje poner en práctica experiencias de aprendizajes en contextos similares a los reales, aunque, por supuesto, en ello va implícita la revisión de los asuntos académicos de las habilidades LEO.

Los docentes de cualquier área curricular debemos asumir los problemas de lenguaje como "un asunto de todos" y, en especial, de quienes formamos a docentes. Es necesario desarrollar con los estudiantes estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades LEO y brindar un acompañamiento para que ellos, a su vez, implementen estrategias integradoras de lectura y escritura en "cada espacio curricular […] con distintos textos, en diferentes contextos y para diferentes fines" (Carlino, 2014, p. 2).

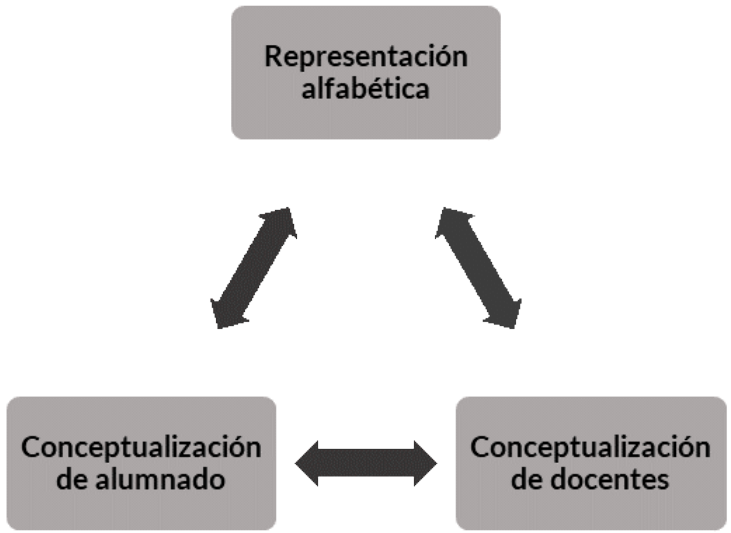
Las instituciones educativas que forman docentes realizan comentarios y sugerencias de corrección sobre los escritos del alumnado, sin embargo, no existen asignaturas específicas que se ocupen en desarrollar en los estudiantes habilidades de lenguaje o redacción de manera específica, pues se considera que estos son saberes que ya deben poseer.

Es indispensable que las instituciones formadoras de docentes asuman la corresponsabilidad que se tiene en la deficiencia de las prácticas pedagógicas y revisen de manera exhaustiva el currículo que ofrecen a fin de proponer nuevas estrategias y acciones que permitan subsanar la desatención en el desarrollo de habilidades LEO. Esto podrá aportar en el diseño de estrategias de los futuros docentes (Domínguez, 2014): "Fue común encontrar dificultades en la producción (textual) de quienes dirigen el quehacer educativo en todos los niveles […]. Mi preocupación radicó en que quienes estamos llamados a enseñar a escribir no nos sentimos competentes como escribientes" (De Rosas, 2006, p. 84).

Los errores, las deficiencias o las faltas de atención sobre la alfabetización académica en las instituciones formadoras de docentes son reproducidos a su vez en sus alumnos, no solo en niveles superiores, sino desde la educación básica, pues, como refiere Ferreiro (1986, p. 9) en (Unesco/OREALC, 1991),

> este objeto de conocimiento interviene en el proceso, no como una entidad única sino como una tríada: tenemos por un lado el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas, por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto tanto quienes aprenden (los niños) como quienes enseñan (los maestros) (p. 9).

Figura 2. Triada en alfabetización de Emilia Ferreiro



Nota: en la figura se observan los elementos que intervienen en el proceso del conocimiento. Fuente: elaboración propia con base en Ferreiro (1986).

Es decir, entre los factores que favorecen o limitan la alfabetización en sus dimensiones generales o particulares (lo comunicativo y funcional), también interviene el énfasis o la atención que pongan los docentes en este rubro.

Como se observa en los resultados de la revisión documental, la alfabetización académica en el trayecto formativo de los docentes es escasa, lo que deja un vacío que genera deficiencias en la formación de los formadores.

1.2. Balance cuantitativo

Para el presente proyecto, decidimos una búsqueda documental que permitió realizar una selección del estado del arte de manera pertinente a través de la utilización del sistema de indización Redalyc, pues integra artículos de las revistas científicas de acceso abierto en Iberoamérica y el Caribe.

El periodo de búsqueda retomó la producción de 2018-2022, los criterios de selección sobre la alfabetización docente fueron formación docente, habilidades comunicativas, alfabetización académica y educación, y se centró en la producción del idioma español de manera exclusiva.

Se presenta inicialmente el balance cuantitativo que arrojaron las búsquedas. Comprendió 14 aspectos para realizar el análisis cualitativo, siendo estos los siguientes: año, país, idioma, tipo de contribución, disciplina, objetivos, muestra de investigación, tipo de comunidad urbana y rural, método de investigación, área de desarrollo, relaciones e interacciones, tipo de recomendaciones, conclusiones y contribuciones.

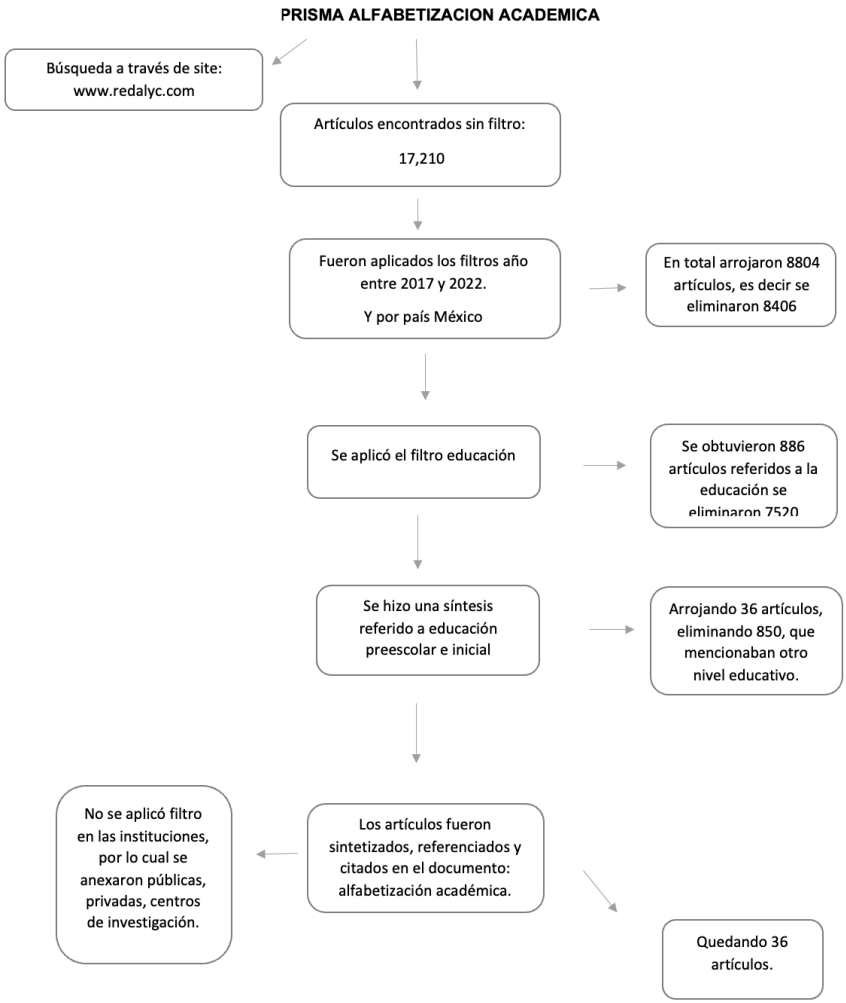
La metodología que se siguió en esta búsqueda se fundamenta en "La declaración PRISMA", que consiste en un metaanálisis o "síntesis cuantitativa de resultados" de revisiones sistemáticas sobre publicaciones. En este proceso se realizan búsquedas, revisiones, clasificaciones y exclusiones de los textos académicos sobre algún tema particular, y es útil para desarrollar una indagación como lo es el estado del arte.

A través del desarrollo de una Declaración PRISMA, se intenta

- reducir "los sesgos [de búsqueda] inherentes al autor",
- "evitar revisiones redundantes", y
- permitir "conclusiones fiables […] en la revisión documental" (Urrutia y Bonfill, 2010, pp. 507 y 508).

A continuación, mostramos la figura 3 de flujo PRISMA, que ilustra la forma en la que los prestadores de servicio realizaron la búsqueda, selección y eliminación de artículos que componen el presente estado del arte. Cabe señalar que esta figura es solo una de las cuatro que se realizaron para la selección de fuentes.

Figura 3. Declaración PRISMA sobre alfabetización académica



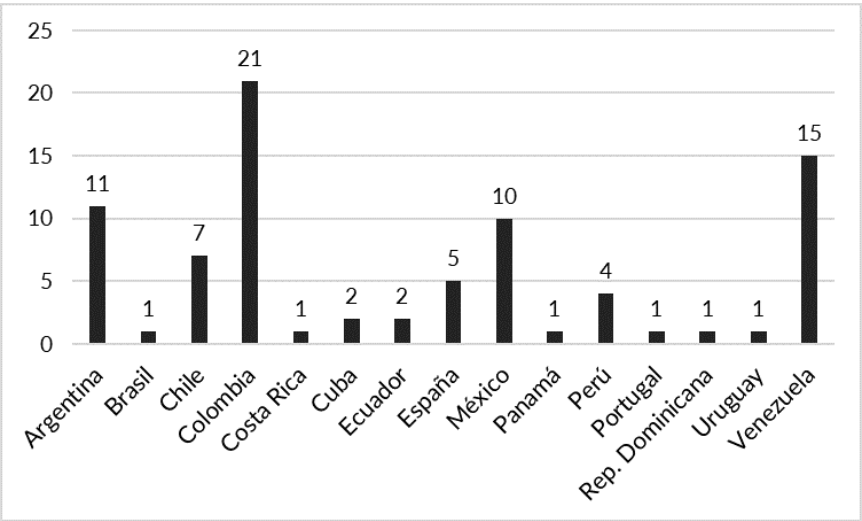
Nota: la imagen representa el proceso de búsqueda y selección bibliográfica realizada para la realización del estado del arte. Fuente: elaboración propia con base en la búsqueda bibliográfica en Redalyc.

Con los resultados se refuerza que la formación de habilidades lingüísticas LEO cada vez se asume más como un problema que deben afrontar las universidades y que son escasos los estudios enfocados en las docentes que trabajan con primera infancia, por lo que es necesario profundizar sobre esta línea de investigación.

La búsqueda inicial de artículos sobre alfabetización académica referentes a investigaciones sobre México en el periodo 2018-2022 se agregaron como criterios para delimitar que fueran en idioma español y pertenecientes a las disciplinas de psicología, educación, pedagogía, historia, ciencias jurídicas y política.

En el balance global, se encontraron 83 artículos relacionados con alfabetización académica o desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad (LEO) en el periodo seleccionado. Como se observa en la figura 4, considerando el país de la publicación, se ubicaron mayor número de artículos de revistas colombianas (25.3 %), en segundo lugar, de Venezuela (18 %), y tercero, de Argentina (13 %). Por su parte, México solo tiene el 12 %, que significa 10 publicaciones, de las cuales solo el 30 % se enfocan en el análisis de la formación académica en las instituciones formadoras de docentes.

Figura 4. Producción de artículos de alfabetización académica por país



Nota: la figura muestra el total de hallazgos de referencias por país. Fuente: elaboración propia.

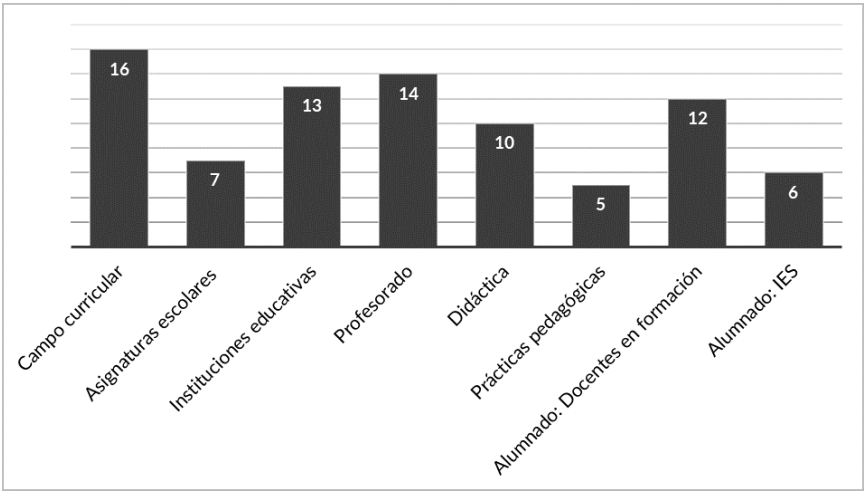
Por tipo de investigación, se localizaron 17 artículos correspondientes a investigación básica y 29 que reportaban investigaciones con trabajo de campo. De los artículos hallados, 37 son de revisión de la literatura, encontrándose varios estados del arte sobre la alfabetización académica en las universidades.

En cuanto al campo disciplinar de las publicaciones, se observó que 56 corresponden al campo de la educación, 18 al de la pedagogía, 2 del campo jurídico, 2 de política, 1 de psicología, y 4 de otras disciplinas.

El foco de atención de las publicaciones se encuentra en dos aspectos principalmente: los docentes o académicos (el 45 % de las publicaciones), y, en el segundo aspecto, prevalece una perspectiva de análisis más integral al abordar la alfabetización desde el papel de las instituciones o el currículum (24,4 % en cada aspecto, lo que resulta en un 48.8 % entre ambas, instituciones y currículum), mientras que las didácticas y las prácticas se van posicionando como objetos de investigación.

Menos del 10 % de los trabajos revisados tiene una visión fragmentaria al centrarse en asignaturas en particular. También se encontraron dos revisiones de la literatura en acercamientos al estado del arte (figura 5).

Figura 5. Producción de artículos de alfabetización académica por temática



Nota: la figura muestra el total de producción bibliográfica de acuerdo a la clasificación de ítems realizada. Fuente: elaboración propia.

En relación con los contextos, la mayoría de los artículos revisados (81,7 %) abordan el concepto de "alfabetización académica" o de "habilidades LEO" en zonas urbanas y solo se ubicó un artículo referente a una zona rural. Únicamente 15 de estos artículos enmarcan cuestiones de la diversidad cultural, y 9 tienen un discurso genérico que no está contextualizado en comunidades específicas.

1.3. Asignaturas, currículum e instituciones educativas

En este primer apartado, se analizarán tres elementos que se relacionan con la estructura que constituye la alfabetización académica en las instituciones de formación de docentes, o bien en las IES como objetos de análisis que están presentes en los objetivos de aprendizaje y organizacionales. Estos son el campo curricular, la asignatura y las instituciones educativas.

En el subtema del campo curricular, se clasificaron los hallazgos documentales relacionados con la estructura de los programas educativos a partir de la alfabetización académica. El segundo subtema de las asignaturas reúne los hallazgos sobre el enfoque didáctico de las asignaturas con fines de alfabetización, y, finalmente, la clasificación de las instituciones educativas plantea una reflexión en torno a la manera en la que las instituciones impulsan el desarrollo de las habilidades LEO.

En el campo curricular

Se ubicaron 16 artículos que centran su investigación en el currículum: Bolaños (2019), Calle (2019), Chacón y Chapetón (2018), Durán (2018), García y Fernández (2018), González, Meza, y Castellón (2019), Guzman y Flores (2020), Hernández, Bautista y Vieira (2020), Sima, Fong y Galván de la Fuente (2019), Pérez y Rosado (2019), Mestanza Páez (2019), Solano Pineda (2019), Pardo y Pirela (2020), Bravo (2020), Godoy (2020) y Oliveros, Valenzuela, y Nuñez (2022).

En este campo dentro de la alfabetización académica, las publicaciones dan a conocer los problemas que las universidades enfrentan con respecto a temas de la lengua desde una visión de alfabetización, asimismo exponen algunas estrategias que den solución a dichos problemas.

- Álvarez presenta "un rastreo bibliográfico sobre investigaciones relacionadas con la formación de lectoescritores críticos a través de planes lectores enmarcados en las políticas públicas del currículum" (Calle, 2019, p. 2).
- Pérez y Rosado (2019) develan la presencia/ausencia de una pedagogía del género discursivo científico en sus programas de lengua materna.
- Hernández, Bautista y Vieira (2020) analizan determinados elementos de las reformas educativas de los años noventa, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación y la adopción de un modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, y proponen una serie de principios clave para orientar la enseñanza hacia una sociedad del aprendizaje.

- En su artículo Oliveros, Valenzuela y Núñez (2022) buscan vincular y actualizar la pedagogía informacional de Oscar Picardo Joao, como teoría del aprendizaje alternativa centrada en la información y en las TIC, con los planteamientos de la alfabetización en información y sus competencias internas dentro del contexto educativo actual.
- Solano Pineda (2019) identifica y describe los aspectos relevantes y controversiales de la metodología y los resultados de los trabajos de investigación consultados.
- Mestanza Páez (2019) presenta algunas investigaciones sobre el transhumanismo desde una percepción de cambio y mejora en los contextos universitarios para la construcción de un perfil investigador y potenciar el desempeño docente.
- González, Meza y Castellón (2019) realizan una revisión sistemática de la literatura publicada sobre instrumentos de medición de autoeficacia asociada a la competencia para la escritura académica, a fin de analizar y sintetizar las particularidades de los instrumentos, sus características psicométricas y los principales resultados obtenidos a partir de su aplicación.
- Pardo y Pirela (2020) tratan la lectura, escritura y la investigación formativa, así como el desarrollo de habilidades cognitivas: interpretativas, argumentativas y expositivas.
- Bolaños (2019) pretende hacer aportes teóricos y metodológicos sobre proyectos que desarrollan contenidos de manera narrativa para comunicar, de manera pública, el conocimiento científico (información especializada) que es producido por investigadores, y que se comparta y sea comprensible a un público que no es experto en ese tipo de producción académica, es decir, se enfoca en la interrelación entre ciencias, comunicación y sociedad (CCyS).
- Godoy (2020) presenta las contribuciones de la literatura especializada acerca de la escritura digital y colaborativa y, para esto, propone un recorrido que comienza con una presentación breve de algunos abordajes que estudian las características del lenguaje, la comunicación y la alfabetización en un contexto caracterizado por el desarrollo tecnológico y la masificación del uso de dispositivos digitales conectados a internet.

Los artículos seleccionados cubren del año 2018 al 2022 y los países de publicación son Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú y Venezuela.

El tipo de metodología utilizada es cuantitativo y cualitativo. Entre los hallazgos de estas investigaciones, encontramos que las prácticas de lectura y escritura deben venir desde casa, desarrollarse en la escuela y proceder en el aspecto profesional. Algunos concuerdan que la organización institucional no ha generado las modificaciones pertinentes para

poder ocuparse de esta formación y espera que tanto docentes como alumnos se hagan cargo de su propia formación.

Los textos reflejan una correspondencia entre la lectura plena, la crítica, y el desarrollo de lectores y escritores, porque así se forman profesionales capaces de analizar los documentos o las teorías y construir argumentos, descartar información innecesaria y crear discusiones sobre algún tema. Esto es importante en los procesos de formación docente.

Los autores señalan que los recursos digitales han permitido desarrollar prácticas discursivas en los contextos educativos mediante la colaboración, de manera que se necesita que los alumnos aprendan a desarrollar estas habilidades prácticas, independientemente de la disciplina en la que se desenvuelvan, pues es importante que sean capaces de desarrollar y construir sus propios conocimientos.

Prevalece una discusión sobre la formación del alumnado y la práctica que utiliza el docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura y la argumentación que estos implican. Algunos autores indican que es necesario que se evalúe el desempeño docente.

En las asignaturas escolares

Dentro del currículum escolar, las asignaturas conforman los espacios específicos de aprendizaje que deben coadyuvar con él, para que el alumnado logre los objetivos y el perfil de egreso deseado. Las asignaturas se deben articular entre sí para favorecer la formación integral e interdisciplinaria.

Dentro del currículum, las asignaturas se organizan de forma coherente y brindan una idea de secuencia y gradualidad para cubrir los planes y objetivos institucionales. Los docentes también requieren ser formados y conocer las asignaturas que impartirán, así como las instituciones escolares también deben considerar el perfil de egreso que desean para diseñar el currículum y las asignaturas, pues el desarrollo de las habilidades LEO requiere de un trabajo estructural.

Sobre este aspecto se encontraron siete artículos con las siguientes referencias: Villalonga y Padilla (2021), González (2019), Adoumieh Coconas y Díaz Blanca (2022), Carcamo (2019), Carrero Mora y Díaz Blanca (2021), Mendoza Vanegas (2020) y Lobato (2019).

- Villalonga y Padilla (2021) describen la práctica lectora en el aula de una asignatura específica durante el primer año de la Carrera de Psicología en una universidad pública argentina.
- González (2019) identifica los estilos y hábitos estructurales de estudiantes universitarios en el marco de la modelización cognitiva de textos.

- Adoumieh Coconas y Díaz Blanca (2022) tienen como objetivo proponer un proceso de alfabetización académica a través de una secuencia didáctica para la escritura de ponencias como prototipo de aplicación, el cual puede ser transferible a otro género y adaptado a la disciplina en la que esté circunscrito.
- Carcamo (2019) destaca la falta de investigaciones que analicen las relaciones de coherencia desde la biología como campo disciplinar.
- Carrero Mora y Díaz Blanca (2021) presentan la propuesta de un curso formativo que articule conocimientos lingüísticos y discursivos y habilidades cognitivas para el aprendizaje de contenidos históricos.
- El artículo de Mendoza Vanegas (2020) permite generar la definición de la escritura académica y muestra la importancia que tiene desarrollarla a lo largo de la vida académica.
- Lobato (2019) propone una serie de objetivos de aprendizaje que, integrados a distintos cursos, apoyarían al estudiantado para alcanzar la comprensión lectora especializada.

Se rescatan artículos que cuentan con una metodología cualitativa, cuantitativa y mixta que generan diversas recomendaciones, especialmente en formación, didáctica y asignatura. El periodo de producción fue entre 2019 y 2022, y los países que los publicaron son Argentina, Venezuela, Chile, Colombia y República Dominicana.

El papel de las instituciones educativas

Dentro de este subtema, se encontraron 13 trabajos: Carli (2018), Molina, Quintero, Lizcano y Burbano (2018), Fuentes, Errázuriz, Davison y Cocio (2019), Martínez Seoane (2019), Molina y López (2020), Encinas, Sánchez y Puon (2020), Ramos (2021), Sito y Moreno (2021), Lesmes y Gutiérrez (2021), Rodas (2021), Arias y Perdomo (2021), Narro (2022), y Camilli, Arroyo, Asensio y Mateos (2022).

Los objetivos de estos autores son variados:

- Ramos (2021) realiza una revisión bibliométrica de la evolución de los documentos de alfabetización académica utilizando 866 artículos de la base de datos de la colección principal de Web of Science.
- Molina y López (2020) identifican las teorías, las prácticas y los procesos de gestión de los centros y programas de escritura en universidades de América Latina.
- Martínez Seoane (2019) desarrolla una pedagogía feminista desde un abordaje interseccional e intercultural y describe los discursos y las prácticas educativas que implican procesos de opresión y dominación para diferentes grupos.

- Narro (2022) analiza la importancia de los recursos expresivos y la comunicación oral en estudiantes de educación básica regular y de las fuentes de expresión y comunicación oral entre los estudiantes de educación básica regular.
- Arias y Perdomo (2021) describen y analizan situaciones de intercambio entre docentes y estudiantes en relación con diversos textos, y para lograrlo emplean categorías conceptuales procedentes de estudios sobre comprensión lectora.
- Lesmes y Gutiérrez (2021) analizan consistencias, variaciones y desplazamientos en la escritura de profesores universitarios, con el fin de configurar elementos de análisis de la producción escritural en ciencias sociales.
- Molina, Quintero, Lizcano y Burbano (2018) describen las creencias (representaciones sociales) construidas sobre el dominio de la lengua en estudiantes universitarios de Venezuela, Ecuador, Perú y Cuba.
- Encinas, Sánchez y Puon (2020) presentan las implicaciones educativas de estos estudios para desarrollar investigaciones y propuestas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la escritura en los programas de formación y actualización de profesores de inglés en México.

Predominan artículos y también se hace referencia a tesis que generan recomendaciones enfocadas a la formación, la didáctica y el currículum. En estos artículos la metodología que se utiliza es cualitativa y cuantitativa, y los países de las revistas son Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y España. Se analiza que, del apartado de instituciones educativas, diez de los registros generan recomendaciones para la formación, y solamente dos hablan directamente sobre la formación docente.

Dentro de este campo de la alfabetización académica, el objetivo principal de los trabajos es mejorar la comprensión lectora académica al entender las estructuras distintivas de la lectura y comprender los textos académicos. Con ello se busca que los estudiantes logren interpretar la cultura discursiva de cada disciplina o la forma específica de expresión y comunicación por la cual los miembros de la comunidad académica deben ser conocidos.

Para algunas universidades latinoamericanas, la lectura y la escritura están comenzando a aparecer en sus planes de estudio, con estas iniciativas apoyadas. La alfabetización académica en el país continúa con un enfoque práctico y por competencias, y no existen propuestas basadas en un enfoque sociocultural del tema.

Los autores coinciden en que, en la sociedad del conocimiento, se debe permitir la reflexión sobre la formación de habilidades en

la construcción de una cultura de investigación para prosperar en las operaciones académicas universitarias, así como apoyar procesos de formación donde los estudiantes encuentren puntos de entrada cognitivos relevantes para diversos discursos académicos y, como actores históricos y críticos, sean capaces de construirse dentro de la diversidad cultural y lingüística de su entorno.

Existe una necesidad de investigar la forma y función de los códigos científico, oral y escrito, por métodos de análisis del discurso, así como sobre la traducción de los resultados de estas investigaciones en los requerimientos de los estudiosos, para que puedan aportar para el mundo de la ciencia internacional. La escritura crea conocimiento y lo legitima; por lo tanto, el esfuerzo colaborativo de todos los funcionarios es imperativo para garantizar que las dos habilidades sean tratadas como ejes transversales en todos los niveles educativos. Ese debe ser el compromiso de las instituciones.

1.4. El campo de la docencia: profesorado, didáctica y prácticas pedagógicas

En el campo de la educación, se posiciona el interés por investigar el papel del docente en todos los niveles educativos. Su actividad constituye un capital profesional que debe circular y ser compartido en grupos o equipos para generar capital humano (Hargreaves y Fullan, 2014). Tal como señala Blanco, se enaltece la docencia de quien labora en la educación superior por su habilidad para generar ambientes de aprendizaje, más que por el caudal de conocimientos que posea:

> El aula es un espacio de vida en común en el que podemos seguir aprendiendo el arte de la relación. En el vamos aprendiendo y reaprendiendo […]. Un lugar público en el que custodiar la intimidad, en el que encontrar y seguir el propio deseo participando en tareas compartidas; un lugar lleno de posibilidades y retos […] como ocurre también en el aula universitaria (Blanco, 2017, p. 97).

Sobre esta parcela de la alfabetización académica, encontramos un número importante de artículos que podemos dividir, según el interés de los investigadores, en los relacionados directamente con el profesorado, un segundo grupo centrado en las prácticas educativas, otro interesado en la importancia de las didácticas, y, por último, los artículos que se refieren a las asignaturas en particular.

El profesorado

Los 14 artículos que tienen como objeto de análisis al profesorado son los siguientes: Melgari (2018), Henao y Londoño (2018), García y Manrique (2019), Martínez, Góngora y Renza (2020), Guerrero, Suárez y Lara (2020), Calle (2020), Chois, Guerrero y Brambilia (2020), Schwartzman y otros (2021), Chaverra, Calle, Hurtado y Bolívar (2022), Ramos, Biel y Blanco (2021), Ochoa y Rengifo (2021), Chanamé, Valle y López (2021), Garmendia, Rainolter, Fuertes y Senger (2021), y Collazo, De Bellis, Fachinetti, Pere y Sanguinetti, (2022), cuyos objetivos son los siguientes:

- Chaverra, Calle, Hurtado y Bolívar (2022) evalúan investigaciones relacionadas con la escritura académica en la educación superior.
- Calle (2020) identifica las estrategias de apoyo que han desarrollado los docentes en los servicios que brindan los dos centros de escritura digital (CED) de secundaria.
- Garmendia, Rainolter, Fuertes y Senger (2021) reflexionan sobre los desafíos para continuar con las actividades de formación educativa en una situación de total emergencia (como fue la pandemia), lo que implica reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de la tecnología y las herramientas digitales.
- Collazo, De Bellis, Fachinetti, Pere y Sanguinetti (2022) abordan la problemática de la formación pedagógica y didáctica del docente universitario, focalizando en el análisis de la dimensión "formación docente" en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos académicos.
- Melgari (2018) destaca la necesidad de implementar iniciativas para que los profesores reciban algún tipo de formación que contribuya en el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes, pues existe escepticismo de que sea necesario a nivel universitario.
- Henao y Londoño (2018) consideran que es importante "relacionar los niveles de literacidad de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales con su desempeño académico" (p. 232).
- Schwartzman y otros (2021) buscan "caracterizar propuestas de evaluación de aprendizajes diseñadas, al inicio del confinamiento, por docentes de grado y posgrado de ciencias de la salud en el contexto de una propuesta de Formación para la Virtualización de la Enseñanza (FVE) de un Instituto Universitario" (p. 67).
- Ochoa y Rengifo (2021) se proponen "analizar los antecedentes de los cursos de contenido disciplinar que incorporan a la lectura y la escritura como medios tanto para el aprendizaje de los conocimientos del área, como de la discursividad académica de la disciplina" (p. 21).

Los artículos seleccionados bajo este rubro comprenden un periodo del 2018 al 2022 y cuentan con recomendaciones de formación, currículum, capacitación y didáctica. En las investigaciones predomina la metodología cualitativa, pero también utilizan la cuantitativa o mixta. La producción de estos textos fue en los siguientes países: Argentina, Colombia, España, Perú, Venezuela, México y Uruguay.

Didáctica

Si bien el alumnado aprende a leer, no necesariamente podrá desarrollarse una "comunicación literaria […], una educación que tiene un efecto humanizador", porque parte de la función docente se vincula con procesos didácticos que pueden favorecer el desarrollo de habilidades LEO efectivas. La didáctica implica también que los docentes puedan "contagiar mediante la experiencia estética" al alumnado, pues las habilidades LEO son más que teoría, son prácticas pedagógicas, son "consecuencia de la reflexión sobre la práctica de la acción docente, sobre todo, el resultado de la búsqueda de nuevos procedimientos y de actividades motivadoras para la educación literaria" (Altamirano, 2013, pp. 30-31).

Sobre este subtema se encontraron un total de diez artículos, cuyas referencias son Calle y Ávila (2020), Fernández (2020), Peña (2018), Rodríguez y Cortés (2021), Castillo Sivira (2021), Tenorio Molina (2022), Boillos Pereira y Etxeberria (2020), Heymo y Danna (2019), Carrasco y Castillo (2021), y Londoño, Ramírez y Castellanos (2021). La producción abarca un periodo entre 2018 y 2022 en los países Chile, España, México, Perú, Portugal, Venezuela y Colombia. Se encontraron principalmente artículos de revistas y una tesis.

- Calle y Ávila (2020) buscan ofrecer una discusión teórica y conceptual alrededor de las comunidades discursivas académicas que sirva como marco de acción en la exploración de las relaciones entre saberes, actores y prácticas.
- Fernández (2020) explora el desarrollo histórico de la didáctica de la lengua oral y su situación en la actualidad.
- Peña (2018) describe algunas experiencias de aula en las que se privilegia la postura estética del lector, que atiende a lo emotivo, afectivo y sensorial con la finalidad de despertar en los estudiantes el interés y la fascinación por la lectura.
- Rodríguez y Cortés (2021) analizan diferentes materiales de investigación para conocer las preferencias de utilidad que tienen los profesores universitarios sobre los trabajos y las tareas en sus estudiantes.

- Castillo Sivira (2021) propone una experiencia didáctica para desarrollar competencias discursivas y comunicativas, la cual consistió en secuencias de talleres escolares para la comprensión de ensayos.
- Londoño, Ramírez y Castellanos (2021) crean un vínculo entre el nivel de alfabetización de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y su rendimiento académico. Analizan los aportes que posibilita la perspectiva de la literacidad académica para la enseñanza del lenguaje en la formación profesional, en especial para la formación de maestros y en el campo jurídico, pues los géneros discursivos se diferencian no solo por aspectos superestructurales, sino también por las funciones y los usos pragmáticos.

La investigación de Calle y Ávila revisa una década de investigaciones empíricas para ahondar en el estado del desarrollo de la alfabetización académica y caracterizar las investigaciones nacionales (Calle y Ávila, 2020). Entre sus conclusiones, sugieren establecer por directriz universitaria la alfabetización académica en cada materia de cada carrera. De tal forma, no habría necesidad de cambiar el pénsum de estudios, sino el enfoque de la educación misma.

Prácticas pedagógicas

Es necesario definir las prácticas pedagógicas. Este concepto implica estilos, procesos e interacciones, pero Ripoll (2021) la define como

> una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral, donde la didáctica facilitará la interrelación entre alumno-profesor, el desarrollo de habilidades sociales y resolución de problemas a través de sus capacidades de observar, descubrir, crear e innovar que desarrollen tanto alumnos como maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 2).

En este apartado se clasificaron un total de cinco artículos: Pérez Quintero (2018), Sito y Moreno (2021), Mostacero (2022), Arán, Arzona y Ríos (2022), y Monsalve y Belandria (2021). Estos han sido producidos en tres países: Colombia, Costa Rica y Venezuela. El periodo comprendido es entre 2018 y 2022.

Con respecto a las prácticas educativas, estos trabajos han aportado al campo una revisión sobre cómo implementar acciones transformadoras en la práctica pedagógica del docente y han generado un corpus de información que permite construir una visión de conjunto sobre el fenómeno de la falta de dominio de habilidades de lectura y escritura, y su atención a este fenómeno, con el uso de la metodología de investigación documental.

Entre los objetivos de este grupo de artículos, se encuentra identificar las tendencias sobre la enseñanza de la escritura en posgrado de la región, lo cual puede orientar a docentes de lengua y de otros campos disciplinares interesados en apoyar la formación escritural de este nivel.

La revisión de la bibliografía evidencia un uso predominante de metodologías de enseñanza de tipo activa. Las investigaciones permiten comprender el uso del lenguaje en la esfera universitaria, rompiendo con una concepción instrumental de la escritura.

Los estudios de prácticas aportan con sus reflexiones sobre los procesos de democratización del conocimiento, la pluralidad de saberes y las nuevas formas de alfabetización en la universidad, al analizar tendencias globales de la educación superior y dilemas actuales y desafíos en curso de la enseñanza en las universidades públicas.

El enfoque que se utiliza es cualitativo en los cinco artículos, centrados en la formación y el proceso de enseñanza-aprendizaje (didáctica).

- Los resultados del estudio de Pérez Quintero (2018) indican que docente y estudiantes revelan escaso dominio de las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad, de ahí que manifiesten un gran interés por participar en aquellas actividades que puedan ayudarles a la resolución de problemas pragmáticos-discursivos, con el fin de redactar textos con fines comunicativos específicos.
- Sito y Moreno (2021) sostienen que las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario tienen un correlato con las culturas y los entornos multiculturales, multilingües y multidisciplinarios. De este modo, en consonancia con los NEL, sugieren que, en lugar de tener una visión deficiente del aprendizaje, a través de los procesos de alfabetización y de enculturación, sería necesaria una apertura al reconocimiento de la diversidad de prácticas letradas y de las prácticas vernáculas y escolares que traen los estudiantes.
- Mostacero (2022) estudia el discurso científico en particular, el metadiscurso empleado en los artículos de investigación, la interacción en las comunidades académicas, el uso de los mitigadores o *hedges*, las referencias y las citas y, por supuesto, el análisis de las movidas y los pasos retóricos en determinadas situaciones comunicativas.
- Arán, Arzona y Ríos (2022) buscan generar un corpus de información que permita construir la visión de la metodología de la investigación documental en la enseñanza activa mediante el empleo de las tecnologías de la comunicación (TIC) en el aula.
- Monsalve y Belandria (2021) buscan conocer los conceptos esenciales para entender el proceso de alfabetización académica y poder utilizar esos conocimientos y habilidades en todos los aspectos de la vida y la escuela. No solo se enseña a leer y a escribir, sino también a pensar y a desarrollar otras capacidades.

1.5. Docentes en formación. El alumnado

La función docente se encuentra vinculada con los procesos de formación teóricos, disciplinares, didácticos, humanos o filosóficos que desarrollarán habilidades del ejercicio profesional para la atención educativa, como lo definen Arenas y Fernández (2009):

> Se entiende por formación docente, el conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza. (Reglamento de Estímulos). Esta definición por lo tanto comprenderá desde los cursos de diplomado, hasta los estudios de licenciatura, maestría y doctorado en docencia (Arenas y Fernández, 2009, p. 11).

En relación con este tema, se encontraron un total de 12 artículos que abordan la cuestión de la alfabetización académica en la formación de docentes. Estos autores son Gestal, Alcover, Colombo y Lombardo (2020), Ladowski (2021), Pulgarín Rodríguez (2018), Panta, Aquino y Sosa (2021), Castro, Domínguez y Nava (2020), Balmaseda, Rodríguez y Del Carmen (2020), Martínez, Montes y Vizcaya (2020), Errázuriz (2020), Plascencia, Domínguez y Von Glümer (2021), Salgueiro, Castagno, Salgueiro y Del Carmen (2021), Galante, Salgueiro, Cagnolo y Gaiteri (2019) y Gómez (2021). El periodo de las publicaciones es entre el año 2018 y el 2021. Los países de procedencia son Argentina, Colombia, España, México y Panamá.

- Panta Carranza, Aquino Trujillo y Sosa Agurto (2021) analizan el desarrollo de conocimientos y conciencia metacognitivas en los docentes y en los docentes en formación. Asimismo, determinan las características metacognitivas de la práctica docente en torno a los conocimientos y la conciencia.
- Errázuriz (2020) identifica las teorías implícitas acerca de la escritura de estudiantes, formadores y profesores de Pedagogía.
- En su investigación Galante, Salgueiro, Cagnolo y Gaiteri (2019) pretenden generar aportes para revisar y reformular propuestas de formación que incorporen la escritura como un aspecto que enseñar.
- Galante, Salgueiro, Cagnolo y Gaiteri (2019) y Gómez (2021) aportan a la formación docente teniendo en cuenta los procesos de lectura y escritura que se promueven y que efectivamente tienen lugar.
- Martínez, Montes y Vizcaya (2020) buscan comprender las transformaciones en la escritura académica (textos argumentativos) de los estudiantes del segundo semestre de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

En el rubro seleccionado como formación docente, se identifica un diseño cuasiexperimental (Gestal, Alcover, Colombo y Lombardo, 2020), investigaciones enmarcadas en el enfoque cualitativo de carácter descriptivo, aplicado, básico y documental, y una tesis doctoral. Estos documentos generan recomendaciones en la formación, la capacitación, las prácticas pedagógicas y la didáctica. No se reconoce ningún documento enfocado en la formación de docentes en inicial o parvulario, el grado en el que analizan es de preescolar en adelante.

Cabe señalar que también se identificaron algunos artículos que estudian la formación de las habilidades LEO del alumnado en algunas IES, aunque no vayan enfocados a la docencia, sino a diversidad de carreras. Esto podría reflejar la necesidad que se percibe para que, en la formación profesional, de manera independiente a que sea vinculada con la formación docente, se atienda a la alfabetización académica como parte del desarrollo integral en los profesionistas.

En esta clasificación se encontró un total de seis artículos: Zepeda, Cardoso y Rey (2019), Novelo, Gazca y Borges (2019), González (2019), Morales y De Flores (2020), Ramírez y De Ramírez (2020) y González y Jiménez (2021).

Estas investigaciones son cualitativas, descriptivas, de interpretación de contenido discursivo y con enfoque cualitativo. Tres de estos artículos son de México, dos enfocados a la formación de ingenieros y uno a estudiantes de niveles bachillerato y superior. De Venezuela también se identifican tres artículos, uno que se analiza la formación de habilidades LEO en alumnos de un programa de formación policial, un segundo sobre estudiantes de Odontología y un tercero, de estudiantes de Ingeniería.

Llama la atención que se hayan clasificado dos artículos que aborden la formación de habilidades LEO en instituciones formadoras de docentes, y que exista un artículo más relacionado con el desarrollo de las LEO en otras IES.

- Morales y De Flores (2020) proponen un enfoque ecléctico de alfabetización académica dirigido a escribir para publicar basado en la experiencia de enseñanza de la escritura.
- González y Jiménez (2021) buscan mejorar el desempeño de las tareas y los requisitos disciplinares a través de la "adquisición y construcción de conocimiento" o "alfabetización disciplinar" en alumnos de licenciatura y posgrado.
- Ramírez y De Ramírez (2020) analizan la autorregulación de la escritura y la manera en la que los alumnos "conciben la escritura como producto". Identificaron el "conocimiento limitado de las operaciones cognitivas implicadas en la escritura" (p. 103).

- González (2019) propone la publicación académica como un enfoque ecléctico que favorecen los géneros discursivos.
- Novelo, Gazca y Borges (2019) analizan las prácticas de lectura en jóvenes y la forma en la que estas impactan en el rendimiento académico.

1.6. Balance

Como campo de estudio, la alfabetización académica está en auge porque da cuenta de los problemas estructurales de los sistemas educativos y la ausencia de relevancia de los aprendizajes en estudiantes que van transitando por todos los niveles educativos sin desarrollar las habilidades necesarias de acceso al conocimiento. De manera general, podemos mencionar algunas reflexiones finales como cierre de este acercamiento al estado del arte.

Con respecto a los docentes, se proponen prácticas de enseñanza de la lectura en las que relacionan diferentes discursos como estrategia, lo que permitiría a los estudiantes aprender en el marco de las asignaturas. De este modo, lo que desarrollan los autores de los textos, las explicaciones del docente sobre estas cuestiones y lo que los alumnos comprenden de lo leído se combinan.

Las investigaciones destacan la importancia de la oralidad, pues aprender a comunicarse oralmente y emplear recursos expresivos es una competencia fundamental en sí misma. Además equipa a los estudiantes con un conjunto de habilidades necesarias que utilizarán por el resto de sus vidas. Por lo que hablar es una competencia significativa para la comunicación en todos los discursos, tanto sociales como profesionales y académicos.

Existen propuestas de una organización de los componentes educativos, reconocidos desde lo teórico y lo metodológico, a tener presentes en la planeación de un proyecto de comunicación pública del conocimiento científico a través de textos narrativos. El propósito de este trabajo es, entonces, conocer qué elementos constitutivos de la relación ciencia- comunicación-sociedad se han ido identificando como básicos, para así, desde una mirada crítica, observar cómo apoyan la comunicación pública del conocimiento (Bolaños, 2019).

En la experiencia, cuando la formación docente incluye prácticas en contextos reales como aulas de clase, se genera un mayor impacto porque los docentes-estudiantes se centran en las formas en las que los estudiantes aprenden, cómo se les enseña y qué se les enseña. Asimismo, permite a los educadores reconstruir a qué están expuestos los investigadores y las bibliografías y realizar un seguimiento de las recomendaciones

iniciales, y proporciona retroalimentación continua a los participantes e investigadores. Aborda los objetivos de la propuesta paso a paso.

Entre las conclusiones de los artículos de alfabetización académica centrados en las *prácticas docentes*, podemos destacar que se enfocan específicamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la formación de diferentes ramas. Asimismo, que durante la formación superior se debe generar una sensibilización respecto a los procesos de lectoescritura en las estrategias didácticas implementadas para su enseñanza. Existe una tendencia a generar concientización tanto a docentes como a alumnos sobre la relevancia de desarrollar estas habilidades, que les serán de suma importancia en la función profesional en que se desenvuelvan.

Algunos de los artículos que revisan la función docente también se enfocan en constatar la escasez de habilidades de lectura o escritura de los estudiantes universitarios, por lo que exploran formas de práctica, hablan de cursos o sesiones específicas para desarrollar estas habilidades e indican que integran la lectura y la escritura como medio de aprendizaje con base en dos dimensiones: los fundamentos de lengua/escritura, y los métodos didácticos/educativos de enseñanza.

Los artículos revisados analizan al docente desde diversas perspectivas; entre ellas se visualiza la importancia de la implementación de nuevas tecnologías (TIC) para desarrollar la escritura y como una herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje que puede fomentar las prácticas de lectura y escritura en el alumnado, así como del uso de diversas estrategias o ejercicios que permitirán que se refuercen las habilidades o se adquieran para poder desarrollarlas profesionalmente.

Un elemento común en las investigaciones es la necesidad de que el profesorado se mantenga en constante actualización o capacitación para configurar nuevas estrategias. Si bien no se analiza el área docente donde se desenvuelven, todos concluyen que el docente es un factor importante para introducir a los alumnos en el desarrollo de habilidades lectoras en cualquier nivel.

En varios trabajos se analizan las estrategias utilizadas y cómo estas son vistas por los alumnos, en relación con la alfabetización académica que poseen. Estas pueden verse como un fortalecimiento de sus habilidades, lo que se reflejará en la vida profesional del alumnado cuando egrese.

Los autores coinciden en destacar una deficiencia en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de todos los niveles. El problema no es particularmente esta deficiencia, sino el hecho de que ninguno de los niveles educativos que la detectan tratan de subsanarla. Por lo tanto, se evidencia la importancia de que el profesor sea capaz de implementar estrategias para desarrollar estas habilidades.

La recolección consta de artículos cuyos procesos metodológicos son cualitativos y mixto y que generan de manera paralela recomendaciones en formación, didáctica, asignatura y currículum. Podemos apreciar que la alfabetización académica juega un papel muy importante para la formación de docentes; por lo tanto, el proceso educativo que llevan y las habilidades que desarrollarán les permitirán realizar su trabajo. Como se validó en otros rubros, aquí también se destacan los problemas de los alumnos para procesar lecturas académicas o para poder expresarse de forma escrita, con la finalidad de crear discusión sobre algún tema o argumentar ideas.

Algunos artículos establecen recomendaciones con la finalidad de poder generar el acompañamiento adecuado en la formación profesional del alumnado, y otros artículos analizan la adopción de talleres donde se esperaba el desarrollo de habilidades de lectoescritura, que presentaron avances en su implementación a pesar del tiempo de desarrollo.

Existen diversos factores que pueden intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, se puede crear una configuración del trabajo para generar nuevas alternativas o estrategias para la construcción del conocimiento mediante la lectura.

Otro aspecto relevante en este campo es la formación de alumnos de posgrado, donde se espera que la formación previa les haya otorgado las herramientas necesarias para el nivel, pero se rescata que se deben implementar estrategias que permitan incorporar estas habilidades.

Como se puede apreciar, son escasas las investigaciones que dan cuenta de la alfabetización académica de los docentes, y hay un vacío respecto a la formación de profesores para la primera infancia, lo cual refuerza la necesidad de profundizar en estudios como el que se incluye en este libro.

Referencias

Adoumieh Coconas, N. A. y Díaz Blanca, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia: Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81.

Altamirano Flores, F. A. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía. Revista de Lingüística, Literatura y Cultura*, 7, 227.

Arán Sánchez, A., Arzola Franco, D. M. y Ríos Cepeda, V. L. (2022). Enfoques en el currículo, la formación docente y metodología en la enseñanza y aprendizaje del inglés: una revisión de la bibliografía y análisis de resultados. *Revista Educación*, 46(1), 568-584.

Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), abril-junio, pp. 7-18.

Arias Loboa, D. F. y Perdomo Gómez, J. H. (2021). *Lenguaje como generador de cultura en entornos educativos: estado del arte*. Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad del Valle.

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. En bit.ly/2RDzTBI.

Balmaseda Neyra, C. O., Rodríguez Peñate, C. M. y Del Carmen Domínguez, D. (2020). Sistemas de actividades para la construcción del texto expositivo escrito: una experiencia en el primer año de la carrera en Español de la Universidad de Panamá. *VARONA*, (71).

Boillos Pereira, M. M. y Etxeberria, G. B. (2020). Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en Euskera. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 26-47.

Bolaños Colmenares, M. P. (2019). *Comunicación de las ciencias mediada por narrativas: revisión de la interrelación ciencias, comunicación y sociedad*. Trabajo de grado para optar por el título de magíster en Comunicación. Pontificia Universidad Javeriana.

Bravo de Rueda Valderrama, C. C. (2020). *Estado del arte: la literacidad en el nivel de educación inicial en áreas urbanas en Iberoamérica durante los últimos ocho años*. Trabajo de investigación para optar el grado de bachiller en Educación. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Calle Álvarez, G. Y. (2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 430-455.

Calle Arango, L. y Ávila Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482.

Camilli Trujillo, C., Arroyo Resino, D., Asensio Muñoz, I., y Mateos Gordo, P. Revisión sistemática integrativa del Trabajo Fin de Grado: aspectos contextuales y pedagógicos 1. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 543-553.

Cárcamo Morales, B. (2019). La escritura del resumen en biología: una revisión bibliográfica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 57-81.

Carli, S. (2018). Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 3-8.

Carrasco Jiménez, E. y Castillo Saldías, A. (2021). Mapeo general de la literatura sobre la docencia jurídica. *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 117-113.

Carrero Mora, R. B. y Díaz Blanca, L. Á. (2021). Comprensión y producción de textos históricos. *Educere*, 25(80), 15-27.
Castillo Sivira, J. A. (2021). Metodología didáctica para la comprensión de la lectura de textos argumentativos en la universidad. *Educere*, 25(81), 477-494.
Castro Azuara, M. C., Domínguez Ángel, R. y Nava Nava, R. (2020). Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 3-20.
Chacón, A. y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37(73).
Chanamé Chira, R., Valle Castillo, S. M. y López Regalado, O. (2021). Limitaciones en la escritura académica en los estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista Científica PAIAN*, 12(1), 17-31.
Chaverra Fernández, D. I., Calle Álvarez, G. Y., Hurtado Vergara, R. B. y Bolívar Buriticá, W. A. (2022). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 224-247.
Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556.
Collazo, M., Bellis, S. D., Fachinetti, V., Peré, N. y Sanguinetti, V. (2022). Procesos de formación docente en experiencias de innovación educativa universitaria. *Educação y Sociedade*, 43.
Cortés Montalvo, J. A. y Rodríguez Chavira, G. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (56).
Encinas Prudencio, F., Sánchez Hernández, V. y Puon Castro, Y. (2020). La escritura en Inglés como lengua extranjera: Una revisión de la literatura e implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 5.
Errázuriz Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26.
Fernández de la Sierra, P. (2020). *Enseñanza de la lengua oral en Educación Secundaria: el texto expositivo.*
Fuentes, L., Errázuriz, M. C., Davison, O. A. y Cocio, A. (2019). Validación de una encuesta de actitudes de lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y Lingüística*, (39), 225-250.
Galante, M. L., Salgueiro, M. A., Cagnolo, S. y Gaiteri, J. (2019). Escrituras en la formación docente inicial. Géneros de formación y géneros

profesionales. En *Habitar el "entre". Lugares de egresantes* (pp. 88-115). Editorial Universitaria.

Garay Álvarez, L. (2019). La formación de lectores "críticos" a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación las Américas*, 9, 68-80.

García, I. D. y Fernández, M. R. (2018). Leer y escribir en la universidad ¿Alfabetización académica? *Atenas*, 2(42), 78-91.

García, M. y Manrique, M. (2019). Producción de textos académicos en las prácticas de enseñanza de los docentes de lengua en la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Lengua y Habla*, (23), 557-568.

Garmendia, E., Rainolter, A., Fuertes, M. M. y Senger, M. V. (2021). Acciones de acompañamiento de un equipo de la Unidad de Apoyo Central (UAC) del SIED para la continuidad académica en el contexto de emergencia. *Boletín SIED*, (3), 7-18.

Gestal, L., Alcover, S., Colombo, M. E. y Lombardo, E. (2020). Efectividad de dispositivo pedagógico didáctico para desarrollo de habilidades argumentativas académicas en CBC de UBA. Comparación intergrupal. *Anuario de Investigaciones*, 27, 73-81.

Godoy, L. F. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün. Revista de Lingüística*, (4).

Gómez, N. (2021). Crisis sociales y contradicciones en la formación de formadores. Cruces, contextos y sentidos: el 2001 y la pandemia. En XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVIII Jornadas de Investigación, XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

González, S. H. (2019). Estudio exploratorio de las técnicas y hábitos de composición textual en el nivel universitario. *Lengua y Habla*, (23), 15-29.

González, M., Meza, P. y Castellón, M. (2019). Medición de la autoeficacia para la escritura académica. Una revisión teórico-bibliográfica. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204.

González de la Torre, Y. y Jiménez Mora, J. (2021). Lectura, escritura, matemáticas y habilidades digitales en la escuela. Hacia la necesidad de alfabetizaciones académicas continuas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 480-502.

Guerrero Trejo, R., Suárez, G. y Lara, J. D. (2020). Lectura académica y profesional en una carrera técnica universitaria. *Educere*, 24(79), 559-569.

Guzmán Cedillo, Y. I. y Flores Macías, R. del C. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos: Revisión de la literatura. *Educar*, 56(1), 15-34.

Henao Salazar, J. I. y Londoño Vázquez, D. A. (2018). Deserción, literacidad y elección de carrera: una revisión desde la mirada de los estudiantes y los profesores de la Facultad de Ciencias Empresariales de la IUE. *AGLALA*, 9(1), 232-262.

Hernández Carrera, R. M., Bautista Vallejo, J. M. y Vieira Fernández, I. (2020). Hacia la sociedad del aprendizaje: análisis de las TIC y competencias educativas. *Linhas Críticas*, 26.

Hernández González, J. P. (2019). Géneros discursivos escritos vinculados al Programa Nacional de Formación Policial. *Lengua y Habla*, (23), 539-549.

Heymo, M. y Danna, A. (2019). Interacción y tareas de aprendizaje en ESP (Inglés para Propósitos Específicos) en aulas Universitarias de Pre-grado. *Educere*, 23(76), 677-686.

Ladowski, M. (2021). Prácticas de lectura para enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestrxs. *Clío y Asociados, La Historia Enseñada*, (32).

Lesmes, B. A. y Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2021). Variaciones, consistencias y desplazamientos en artículos de investigación de ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 63-93.

Lobato Osorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: El difícil paso de la comprensión general a la especializada. *Educare*, 23(2), 267-285.

Londoño Vásquez, D. A., Ramírez Botero, Á. y Castellanos Ascencio, M. D. (2021). Revisión de las investigaciones sobre literacidad en el ámbito jurídico en algunas instituciones de educación superior en América Latina. *Prolegómenos*, 24(47), 25-38.

Marcano Durán, M. V. (2018). Un acercamiento a la alfabetización académica en las universidades públicas venezolanas. *Sapienza Organizacional*, 5(10), 94-119.

Martínez, M. E. y Seoane, V. I. (2019). Estudios feministas en educación: políticas, memorias, prácticas y sujetos en/entre escuelas, universidades y sindicatos.

Martínez Solís, M. C., Góngora Rodríguez, G. y Renza Coll, A. C. (2020). Una evaluación a la lectura crítica en el nivel superior. *Lingüística y Literatura*, (77), 203-234.

Melgari, S. A. (2018). Lo hecho, lo dado y lo necesario: alfabetización académica y competencia comunicativa.

Mendoza Vanegas, D. A. (2020). La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(1), 115-140.

Mestanza Páez, R. C. (2019). Competencias investigativas con base en el transhumanismo. Revisión sistemática. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 3(7), 11-25.

Molina Gutiérrez, T. de J., Quintero Chacón, G., Lizcano Chapeta, C. J. y Burbano García, L. H. (2018). Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios latinoamericanos, ¿son complementarias o se contraponen? *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 246-255.

Molina Natera, V. y López Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 97-120.

Monsalve Díaz, E. P. y Belandria Balestrini, A. J. (2021). La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente. *Educere*, 25(81), 433-439.

Morales, O. A. y De Flores, B. P. (2020). Escribir para publicar en la universidad: una experiencia de alfabetización académica con estudiantes de Odontología. *Educere*, 24(78), 267-280.

Mostacero, R. (2022). La reseña académica: caracterización teórica y tipológica. *Lenguaje*, 50(1), 205-224.

Muñoz, J., Marín, L. y Vizcaya, N. (2019). *Transformaciones de la escritura académica de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Básica Primaria*. Trabajo para optar al título de licenciadas en Pedagogía Infantil. Universidad Tecnológica de Pereira.

Narro Sánchez, A. I. (2022). Revisión sistemática de los recursos expresivos y la comunicación oral en estudiantes de educación básica regular, Cascas–2021.

Novelo, R. M., Gazca, S. y Borges, E. V. (2019). Influencia de la lectura en el rendimiento académico de estudiantes del campus de ciencias exactas e ingenierías de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Ingeniería*, 23(2), 1-16.

Ochoa Villanueva, E. M. y Rengifo Mattos, K. D. (2021). Antecedentes y fundamentos teóricos de los cursos de contenido disciplinar con lectura y escritura: un acercamiento al contexto latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 21-40.

Oliveros Castro, S., Valenzuela Urra, C. y Núñez Chaufleur, C. (2022). Pedagogía informacional de Oscar Picardo Joao: una revisión y actualización de sus fundamentos en relación con la alfabetización en información. *Palabra Clave*, 11(2), 152-152.

Panta Carranza, K., Aquino Trujillo, J. Y. y Sosa Agurto, J. (2021). Desarrollo metacognitivo en los docentes en educación: revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(6), 1-17.

Pardo Rodríguez, L. E. y Pirela Morillo, J. E. (2020). Alfabetización académica e investigación formativa. Una propuesta desde la trans-

versalidad curricular. En *La formación de lectores más allá del campo disciplinar.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Peña González, F. J. (2018). El placer de leer. *Educere*, 22(73), 543-547.
Pérez, A. y Rosado, N. (2019). Pedagogía del género discursivo científico: una mirada desde una IES privada en Colombia. *Lengua y Habla*, (23), 579-599.
Pérez Quintero, J. F. (2018). El estudio de casos como práctica de escritura en el contexto universitario. *Educere*, 22(71), 93-106.
Plascencia Lara, A. R., Domínguez Martínez, M. L. P. y Von Glümer, E. N. P. B. (2021). La narrativa de casos como estrategia para favorecer la producción escrita en las licenciadas en educación preescolar. Ponencia en iv Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora.
Pulgarín Rodríguez, M. A. (2018). La comprensión de textos argumentativos en estudiantes de Licenciatura en la educación universitaria colombiana. *Atenas*, 2(42), 32-47.
Ramírez, I. C. y De Ramírez, R. A. (2020). Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios. *Educere*, 24(77), 103-116.
Ramos, E. Á., Biel, L. A. y Blanco, B. M. (2021). Formación y alfabetización del profesor de ELE: de la competencia lingüística a la tecnológica. *Educação y Formação*, 6(1).
Ramos Meza, C. S. (2021). Análisis bibliométrico de la alfabetización académica: una revisión del estado del arte, del pasado al futuro. *Revista de Educación*, (394).
Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*, 23(2), 286-304, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín.
Rodas Espinoza, L. (2021). Revisión teórica de las investigaciones sobre lectura y escritura académica en España y Latinoamérica, y sus vínculos con la Universidad Ecuatoriana. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (50), 27-41.
Salgueiro, M. A., Castagno, F., Salgueiro, P. y Del Carmen Acebal, M. (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (4).
Schwartzman, G., Roni, C., Sánchez, M., Berk, M., Delorenzi, E. y Eder, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85.
Sima Lozano, E. G., Fong Flores, J. E. y Galván de la Fuente, T. E. (2019). Pasos y movimientos retóricos del planteamiento del problema, del género protocolo de tesis de licenciatura, en estudiantes de Traducción de la Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma de Baja California. *Sincronía*, (76), 706-735.

Sito, L. y Moreno Mosquera, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169.

Solano Pineda, D. F. (2019). Estado del arte: Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica. *Seres y Saberes*, (6).

Tenorio Molina, G. C. (2022). Perspectivas teóricas y metodológicas de emociones en aprendizaje en línea: revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 3(1), 43-51.

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. En bit.ly/3UmppDc.

Vega Pérez, L. O. y Macotela Flores, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 18. En bit.ly/3BiaALt.

Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2021). Leer relacionando múltiples voces: perspectivas y prácticas lectoras en Psicología. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1), 55-72.

Zepeda Hurtado, M. E., Cardoso Espinosa, E. O. y Rey Benguría, C. (2019). El desarrollo de habilidades blandas en la formación de ingenieros. *Científica*, 23(1), 61-67.

2

Leer, escribir y hablar en la universidad: una tarea de la alfabetización académica

Linda Vanessa Correa Nava y Angélica Jiménez Robles

2.1. Introducción

Leer, escribir y hablar en la universidad son prácticas comunes. Se cree que con los aprendizajes básicos es suficiente, pero los textos y las formas de abordarlos en la educación superior (ES) requieren conocimientos especiales.

En este capítulo proporcionamos una explicación sobre lo que implican la lectura, la escritura y la oralidad (LEO) para comprender los retos que enfrentan los estudiantes de educación superior. Por ello, también nos avocamos a describir las características de los textos académicos, que son aquellos portadores de conocimientos necesarios para la formación universitaria. Finalmente, nos detenemos a explicar qué es lo que implica la alfabetización académica, al ser el proceso de enseñanza necesario para integrar a los alumnos en cada disciplina.

La experiencia de hablar, leer y escribir en ES se separa y al mismo tiempo se une con lo vivido en niveles educativos anteriores y con experiencias con la lectura y escritura a lo largo de nuestra vida. Si partimos del hecho de que expresarse de manera oral se aprende de forma natural y leer y escribir significan mucho más que decodificar las palabras, o reproducirlas plasmándolas en un papel, nos encontramos ante la complejidad de explicar qué entendemos por "oralidad", "lectura" y "escritura", y por qué realizar estos actos se torna distinto en cada momento de la vida y en cada situación, pero sobre todo es diferente en cada persona.

Las investigaciones sobre lectura y escritura ponen al descubierto la capacidad simbólica del ser humano, ambos son procesos situados, construidos cultural y artificialmente (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010). De acuerdo con Miras, Solé y Castells (2007), en el proceso de elaboración de un texto, leer y escribir son actividades que están estrechamente relacionadas y son interdependientes, llamadas "hibridas" (en Castelló, 2009), es decir, se reconstruyen y se complementan, cambian de acuerdo con cada situación, pues la diversidad de las prácticas nos muestra que se

puede leer y escribir de distintas formas, según demandas y momentos específicos, y que para ello se requiere que el lector o escritor se haya apropiado de herramientas que le permitan realizar ese trabajo.

Finocchio (2009) resalta los vínculos que se construyen con la escritura desde los primeros contactos con ella. Aunque en su texto se refiere al quehacer docente, es aplicable a las personas en general. Nos dice que construir la escritura está enmarcado en "el devenir de la historia personal y del propio oficio" (p. 20); de esta manera, la forma de llegar a ser un lector o escritor competente o no tiene que ver con la trayectoria personal y la experiencia.

La lectura es considerada un instrumento muy útil e incluso indispensable para la transmisión de conocimientos. Comprende una serie de operaciones parciales y a la vez es un solo proceso. Leer implica varias capacidades del individuo, algunas biológicas, otras cognitivas y algunas sociales.

Desde el siglo XIX, diversos teóricos se han interesado sobre estos temas. En la actualidad encontramos diferentes explicaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura; este marco teórico se ha ido construyendo a través del tiempo con miradas desde distintas disciplinas y sobre todo guiadas por el interés de mejorar los procesos de alfabetización.

2.2. Oralidad

Hablar es tan común que casi todas las personas lo hacemos a lo largo de nuestro día, a menos que se tenga algún impedimento físico o mental, es una actividad constante durante toda la vida, ya que es la vía de comunicación natural, primigenia que nos pone en contacto con otras personas. El habla es una necesidad humana que se requiere para identificarse culturalmente. Las palabras permiten relacionarnos con los otros y proveen de sentido colectivo.

Para Wolf (2008), los seres humanos estamos genéticamente diseñados para realizar algunos procesos cerebrales básicos, "como son la visión y el habla" (p. 21); por eso, hablar es una habilidad natural, indispensable para que la humanidad creara una cultura avanzada.

La oralidad es el "elemento humanizador por excelencia" (Savater, 2007, p. 18), entrar en diálogo es esencial para sobrevivir, la comunicación cara a cara permitió a las culturas antiguas elaborar las pautas necesarias para establecerse como grupo. Señala Meek (2008) que los ancestros prealfabetizados crearon formas de recordar el conocimiento necesario para sobrevivir de los peligros y concretar avances; la divulgación de historias y cantos les permitió preservar su historia y sus conocimientos.

Saberes sobre cuándo y cómo sembrar, dónde hay peligros o cómo curar las heridas, entre otros, se transmitían únicamente de forma oral, y ello permitió crear un capital cultural que es la base de nuestra sociedad actual. La necesidad de entrar en diálogo con las demás personas fue el detonante para consolidar un lenguaje oral basto. En este sentido, una de las condiciones que definen a los seres humanos es la elaboración de un sistema oral complejo, porque "todas las sociedades, en todos los tiempos de la historia han creado, y usado el lenguaje oral" (Goodman, 2006, p. 195).

El lenguaje oral en la historia de la humanidad ha sido una condición necesaria para avanzar a otros modos de comunicación más complejos como la lectura y la escritura. Fue necesario que los humanos construyeran un capital cultural basado en la oralidad para poder incursionar en las formas gráficas de comunicación.

Hablar se hace sin una enseñanza explícita, surge de manera natural al estar en contacto con otros hablantes; por eso, se aprende a hacerlo como las personas que están alrededor, con los mismos cánones lingüísticos, idioma y pronunciación. Los niños lo adquieren a partir de las conversaciones familiares, los cantos, así como en las interacciones fuera de casa; van descubriendo el significado y el uso de las palabras.

En determinado momento, hubo culturas en las que el lenguaje oral no bastó para las necesidades que tenían, por lo cual surgió una forma de lenguaje que se podía fijar en el tiempo: la escritura. Goodman explica que la gente inventó el lenguaje escrito cuando necesitó "comunicarse más allá del alcance de la voz en el tiempo o en el espacio" (2006, p. 34), esto fue cuando requirieron otras formas de comunicación más especializadas.

Antes de la llegada de la lectoescritura, algunas civilizaciones como los griegos, entre ellos Sócrates, elaboraron un pensamiento avanzado, y todo ello gracias a la oralidad. Esto sucedió, señala Wolf (2008), gracias a la "arquitectura abierta" del cerebro humano, porque los grupos de neuronas pueden crear nuevas conexiones, lo que lleva a desarrollar otras habilidades. Se trata de un cerebro que evolucionó, que perfeccionó lo que la naturaleza creó, y dio paso a nuevos y avanzados retos.

Aunque es innegable que la cultura escrita ha generado una evolución sin precedente en la humanidad, la oral sigue siendo "el principal modo de contacto humano" (Meek, 2008, p. 28). La oralidad se ha transformado en una comunicación cada vez más sofisticada, es diferente la que se lleva a cabo cara a cara (oralidad primaria) a aquella que se produce a través de inventos tecnológicos como teléfonos, computadoras o televisión, donde se escucha a otras personas y se habla con ellas (oralidad secundaria) (Ong, 2016). Ambas formas de comunicación convergen en la sociedad.

Del mismo modo, la oralidad se ha diversificado de acuerdo a las necesidades comunicativas; así, las personas usuarias saben que utilizarán una forma específica de lenguaje de acuerdo al contexto. Eso también incluye a la ES, donde prevalece un tipo de discurso llamado "académico". Es un género formal que se lleva a cabo en las diferentes circunstancias del quehacer escolar, desde las participaciones en clase, conversaciones con colegas, asesorías con personal académico, exposiciones en el aula, hasta presentaciones en congresos, *webinars* y la defensa de la tesis.

Algunos de estos formatos requieren una preparación minuciosa del contenido y la forma: qué se va a decir y cómo. Señala Solé (en Castelló, 2007) que los aspectos suprasegmentales, como tono, volumen y ritmo, y las expresiones no verbales, como mirada, gestualidad y gestión del espacio, tienen mucha importancia y hay que considerarlos en las comunicaciones orales. Siguiendo a esta autora, el discurso académico tiene una estructura en cuatro partes: exordio (se anuncia el tema), narración (se expone el trabajo realizado), argumentación (se convence al interlocutor de lo dicho) y epílogo (la parte final de la exposición, con lo que se cierra el discurso), lo que lo hace complejo.

Aunque se considera que la oralidad se aprende de manera natural, a partir del uso constante, la forma de comunicarse en ciertos contextos como el universitario requiere de cánones propios. Es necesario adquirir estas convenciones, y para ello es importante contar con el interés por parte del cuerpo académico para favorecer su aprendizaje, a partir de la enseñanza explícita.

Los discursos orales son fundamentales para transmitir el conocimiento, para plantar dudas, en síntesis, para aprender; por ello, es una de las habilidades que hay que enseñar en la universidad.

2.3. La lectura

El interés por la lectura y la comprensión lectora no es algo nuevo: desde que los textos fueron creados por las personas, se ha buscado comprenderlos y mejorarlos. Cooper (1998) plantea que cómo se lleva a cabo la comprensión de un texto no ha variado desde que el hombre empezó a leer, lo que sí ha cambiado es la explicación en torno a ello, es decir, la concepción de lo que es la comprensión. Y sus formas de abordarla en los espacios educativos.

En este sentido, Cooper (1998) habla de un investigador llamado Huey, que en 1908 se ocupó en determinar qué sucede cuando una persona lee, en especial en los movimientos que realizan los ojos durante la lectura. Así como Huey (s/a), otros investigadores por muchos años solo se enfocaron en la parte externa del cuerpo, en lo que se podía observar,

así que las teorías en torno a la lectura la explicaban únicamente como una transcripción de significados, es decir, leer solo era una transferencia de la página impresa a la mente del lector, letra a letra, palabra por palabra (en Cairney, 2002). Así, se creía que la comprensión se daba automáticamente, solo era necesario que el lector decodificara adecuadamente a manera de traducción.

Este enfoque, llamado "lineal", dirigió la enseñanza de la lectura por muchos años. Camps y otros (2003) refieren que, bajo esta explicación, la enseñanza sugería a los alumnos una lectura minuciosa, analizar los textos y hacer comentarios, se centraba en encontrar relaciones entre distintos niveles de organización del texto. Se creía que, si los alumnos eran capaces de denominar la palabra, de traducir los signos, la comprensión tendría lugar de manera automática (Cooper, 1998). De tal forma que todavía en los años sesenta del siglo pasado los estudios se centraban en el texto, el lector era solo un descifrador, y quien escribe, un transmisor de significados.

De acuerdo a lo anterior, se creía (aún hoy día se cree) que se aprende a leer de una vez y para siempre, se espera que el lector descubra qué es lo que el texto le dice, pues con las habilidades de lectura aprendidas en su trayecto de educación básica, puede lograr extraer el significado (Correa, 2011).

Cairney (2002) explica que aún hay maestros que realizan actividades bajo este enfoque, trabajando con el alumnado diversos textos seguidos de preguntas relacionadas con ellos, resaltando que la comprensión está solamente en lo escrito y que en el texto se encuentra totalmente el significado.

A finales de 1960, dos investigadores, Goodman y Smith, empezaron a poner objeciones al enfoque lineal y elaboraron una nueva propuesta explicativa llamada "interactiva". En ella destacaron la importancia del rol del lector y de sus conocimientos previos más que del desciframiento (Cairney, 2002), es decir, lector y texto interactúan para crear el significado. Así pues, el interés se concentró en el estudio de los procesos cognitivos, realizados desde la mirada de la psicología y la lingüística, tratando de contestar la incógnita hasta ese momento de cómo es que comprenden las personas.

Vieiro, García y Peralbo (1997), Solé (2002) y Cooper (1998) explican que estos estudios se centran en los conocimientos previos que tienen las personas, con los cuales interpretan el mundo. El lector relaciona lo que le dice el autor con la información almacenada en su mente; los conceptos principales de esta teoría son los esquemas, guiones y marcos, pues estos son las representaciones que el sujeto tiene, y con ellos va a interpretar el mundo. Estos conocimientos previos estructurados van a permitir darles significado a las cosas y a los actos; de esta forma, el lector comprende de acuerdo a sus esquemas.

Según las teorías interactivas, la enseñanza se centra en las consignas y la resolución de problemas. La comprensión se puede guiar por medio de estrategias; así, los profesores proporcionan una serie de claves para entender el texto (Cooper, 1998).

Aunque esta explicación es muy completa, aún hacían falta elementos para su comprensión. Fue a finales de los años setenta del siglo pasado cuando tomó fuerza la propuesta de Louise Resenblatt, que, de acuerdo a Cairney (2002), es una ampliación a las teorías interactivas. Esta autora sugiere una teoría donde lector y texto se funden, lo que da como resultado un texto nuevo de acuerdo a cada situación y a cada lector. Destaca varios elementos que intervienen en la comprensión, entre los cuales se encuentra el lenguaje, pues en este están contenidas las representaciones que tenemos del mundo; también nos habla de la atención selectiva, de la cual va a depender lo que se rescate del texto, es decir, según donde centremos la atención, reconstruiremos un texto diferente. A todo esto, se le suman las experiencias emotivas o emocionales.

Rosenblatt (2002) habla de dos aspectos que conforman la comprensión: los eferentes y los estéticos. El primero es el reservorio de los significados compartidos; al leer, "el interés se centra de modo principal en seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurará después de haber concluido la lectura […] leer con un propósito práctico" (p. 59). El segundo aspecto se refiere a las emociones, sensaciones o actitudes que nos produce el texto. Estos dos aspectos se unen, a veces se le da más peso a uno que a otro, pero siempre dan como resultado un nuevo texto. Bajo esta línea, el aprendizaje de la lectura debería desarrollar el sentido de las diferentes formas de atender a lo que las palabras provocan en la conciencia.

Aunque los aportes de las teorías transaccionales de Rosenblatt (2002) ya eran conocidas, fue en los años noventa cuando el componente *contexto* tomó importancia para explicar la comprensión lectora, pues se planteó que también es necesario tomar en cuenta aspectos culturales y sociales. "Los textos no son independientes del contexto, emergen de él y los conforma" (Camps y otros, 2003, p. 22). Al definir "contexto", los autores lo hacen con ciertas variantes. Camps (2003) habla de dos tipos: *de situación*, a decir de un momento determinado; y *de comunidad discursiva*, perteneciente a alguna disciplina específica de esfera de actividad humana, donde el texto se comprenderá de acuerdo a actividades específicas. Sumado a lo anterior, la teoría de la actividad explica que existen diferentes géneros discursivos, cada uno con sus propias especificidades, lo que hace que la lectura demande habilidades distintas.

Narvaja de Arnoux, Di Stefano, y Pereira (2002) retoman a Humberto Eco y afirman que la lectura, además de ser una interpretación de signos, es un "proceso de comunicación entre lector y texto" (p. 9).

Como la compresión de lo leído es una condición indispensable al realizar el acto de leer, es necesario que el lector reconstruya el significado, y esto va a suceder de acuerdo con distintos factores, tales como los siguientes:

- Los códigos lingüísticos del lector, que varían de persona a persona; estos determinan el grado de comprensión que el lector podrá alcanzar de los textos.
- Los esquemas cognitivos, referidos al conjunto de conocimientos que posee el lector con los que podrá conectar la información que el texto le proporcione.
- El patrimonio cultural, que tiene que ver con su contexto, sus conocimientos y sus intereses.

También van a intervenir las circunstancias de lectura, es decir, en qué momento es leído el texto, ya sea histórico o situacional del lector.

Además, es importante resaltar que existen formas distintas de leer, de acuerdo a las necesidades que se tienen, por ejemplo, para estar informado, para pasar el tiempo, para entretenerse o para aprender. Para leer se requieren herramientas que se apoyan en el contexto inmediato o familiar y otras que se requieren en la vida escolar, la cual tiene que ser más enfocada, que requiere conocimientos sobre gramática, lingüística, temáticos y de géneros discursivos específicos (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010).

Así pues, a la lectura se le asignan funciones relacionadas con lo cognoscitivo, lo activo y lo afectivo; "es la única actividad que constituye a la vez materia de instrucción e instrumento para las otras fases del currículum" (Alliende y Condemarin, 2002, p. 7). Se debe tomar en cuenta que "leer es una construcción social, por lo tanto, cada época y cada circunstancia [le da] un nuevo sentido" (Ferreiro, 2001, en Cassany, 2008, p. 59).

Conforme se avanza en los niveles del sistema educativo, estos procesos requeridos se vuelven más complejos, porque el conocimiento de contextos específicos, la disciplina, el lector, la información e incluso las demandas se vuelven más especializados y requieren del lector/escritor capacidades, habilidades y conocimientos de otro tipo. Así pues, la forma de leer al llegar a la educación superior, incluidos los posgrados, es resultado de un camino muy largo previamente recorrido (Bazerman, 2013).

La lectura académica

Como podemos ver, la materia prima para la comprensión de un texto no solo requiere habilidades de decodificación, sino los conocimientos

previos, el conocimiento del mundo y el bagaje lingüístico. Así que, en los estudios superiores de educación, todo se va complejizando. El alumnado tendrá que interactuar con los textos de una manera distinta.

Sumado a todo lo anterior, leer en un contexto universitario significa apegarse a conocimientos compartidos muy específicos que emergen de una comunidad de práctica, es decir, tomar en cuenta que cada disciplina tiene sus propias formas de interpretar la realidad, con cánones específicos, ya que los textos que el alumno lee son producto de esos espacios y por tanto requieren conocimientos concretos.

Es muy importante destacar que los antecedentes culturales de quien lee van a determinar la comprensión no solo a nivel conceptual o de esquemas, sino también a nivel de representaciones sociales. "Cada individuo vive y es trastocado por la cultura que lo rodea y que le crea formas de entender compartidas" (Correa, 2014, p. 31).

Hernández (2005) afirma que es en este punto donde radican los mayores problemas para los estudiantes universitarios, pues muchas veces provienen de contextos ajenos a los que se trabajan en la ES, y les es muy complicado acceder a las comunidades de práctica, pues solo cuando las personas comparten ámbitos de comunicación aprenden a participar en la realidad social; de esta manera, las situaciones de enseñanza son actividades compartidas, donde se toman en cuenta la situación material y el espacio social como parámetros y zonas de cooperación en que se desarrolla la actividad.

2.4. La escritura

La escritura es una actividad genuinamente humana que nos define y nos gobierna, es uno de los hechos sociales más importantes por excelencia; se ha convertido en parte sustancial de las sociedades, pues abre la posibilidad de comunicarse más allá del tiempo y del espacio.

En las comunidades letradas, los textos toman tal importancia que muchas veces existimos y permanecemos solo sí hay registro escrito de ello. Hemos llegado a un momento en la historia de la humanidad en que dependemos en gran medida de lo tangible y palpable que puede ser lo escrito.

La escritura es una tecnología (Ong, 2009), quizá la que más ha revolucionado nuestra forma de comunicarnos y de analizar nuestro pensamiento: hoy día nos es difícil pensar en un mundo sin textos escritos. La permanencia de la palabra ha permeado todos o casi todos los espacios de la vida y de las sociedades. Es precisamente la escritura la que permite guardar y dar cuenta de todos los aspectos que han interesado a la humanidad.

El proceso de composición escrita

La escritura como un proceso de composición implica realizar una diferenciación con la redacción, pues, en palabras de Castagnino (Alvarado, 2013), la redacción es simplemente el ejercicio de poner por escrito el material recogido, mientras que la tarea de composición implica la generación de las ideas o los pensamientos y la elección de las palabras para expresarlos. La composición es, entonces, el todo que resulta de la reunión de las partes que se vincula a una tarea de elaboración mental o intelectual. Este término se corresponde con la concepción de escritura como proceso retórico, se asume que la composición escrita tiene carácter social y a la vez individual, pues es una tecnología creada por el hombre (Ong, 2009) que cumple funciones distintas en cada grupo social, pero al mismo tiempo es reconstruida por cada individuo, lo que le da el carácter sociocultural.

Los estudios realizados coinciden en que el proceso de composición de un texto está compuesto de etapas recursivas. Las fases o los eventos se desarrollan de forma ordenada y coordinada, sin embargo, estos no suceden necesariamente de manera secuencial, pues pueden darse de manera alternativa o simultánea (Cassany, 2008), es decir, a pesar de que se realiza una estructura inicial, esta no permanece estática, se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. Las etapas (planificación, textualización, revisión) no están marcadas tajantemente una tras otra, sino que se repiten indefinidamente según las necesidades y posibilidades del escritor; existe pues flexibilidad, dado que no hay límites canónicos marcados entre una etapa y otra, lo que hace que el proceso de escritura tenga carácter recursivo, es decir que en su construcción se regrese una y otra vez a las partes (Correa, 2019).

De acuerdo a los aportes de Flower y Hayes (1980), el proceso de producción inicia con la planificación de los textos, en la cual surgen las primeras ideas, que pueden o no quedar plasmadas al final, pero que sirven de guía para escribir. Podríamos decir que son las primeras notas. En esta subetapa "los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura" (Flower y Hayes, 1980, p. 5).

Es importante aclarar que se planifica no solo al inicio, sino durante todo el proceso de escritura; esta planificación varía de una situación de escritura a otra, y de la experiencia del escritor tanto con el tema como con el tipo de textos.

La etapa de textualización implica aproximaciones sucesivas al texto final, es lo que comúnmente llamamos "escribir", exige el esfuerzo de construir un texto coherente. Flower y Hayes también lo llaman "traducción", pues la información que se produce durante la planificación puede representarse en una variedad de sistemas simbólicos; entonces,

la tarea del escritor es traducir la representación de la planificación con una sintaxis adecuada. Este "proceso de traducción requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita" (Flower y Hayes, 1980, p. 8).

La revisión se realiza cuando pretendemos mejorar el texto; hay diferentes formas de revisión, algunas más superficiales y otras más a profundidad, pero siempre necesarias, pues por medio de ellas mejoramos los textos. La revisión conlleva reconstruir el texto, para lo cual echamos mano nuevamente de la planificación o de la textualización. Estos periodos de análisis pueden ser planificados o no.

Es importante no olvidar que estas etapas no son fijas ni estáticas, se va de una a otra, según el estilo y la experiencia del escritor y el tipo de texto. El proceso de producción es pues un camino de idas y venidas a las distintas etapas, lo que le da ese carácter recursivo.

> … en los modelos recursivos los subprocesos identificados son considerados como interdependientes en el sentido de que en cualquier momento del proceso de composición escrita, el escritor puede interrumpir la realización del subproceso y centrar sus operaciones cognitivas […] los subprocesos no son considerados como tareas definitivamente acabadas sino susceptibles de modificaciones potenciales generadas al detectar discrepancias en el desarrollo de uno u otro subproceso. El proceso de escritura se [entiende] como un proceso recursivo durante el cual la actividad del escritor avanza y/o retrocede, pasa de un proceso al anterior o al siguiente, en función del tipo de interacciones que se vayan generando entre el escritor y el discurso escrito (Camps y otros, 2003, p. 14).

Tanto los aportes de Flower y Hayes (1980), como los de Bereiter y Scardamalia (1992) se convirtieron en los estudios base para explicar el proceso de composición escrita, pues dan cuenta de las etapas generales mediante las cuales se construye un texto: preescribir (planificar), escribir (textualizar) y reescribir (revisar). Estas aportaciones fueron sustentadas y confirmadas por los diversos estudios que realizaron.

Además, se pudieron dar cuenta de que en este proceso hay diferencias entre un escritor y otro. Linda Flower y Nancy Sommers estudiaron las verbalizaciones de escritores mientras trabajaban, realizaron comparaciones entre escritores muy experimentados y estudiantes universitarios comunes. Sommers encontró que el escritor experto imagina al lector, anticipando un juicio crítico que guía sus revisiones. Flower, al revisar los textos de los estudiantes universitarios y de los profesionales, observó que los primeros solo presentaban las ideas como fueron descubiertas, y los segundos trataban en todo momento de moldear su texto teniendo en cuenta a un posible lector en mente (Flower, citada en Carlino, 2004).

A partir de esas indagaciones, Flower y Hayes (1980) explican que existen dos tipos de prosa, la de escritor y la del lector. En la primera, quien escribe lo hace para sí mismo, para un entendimiento privado, pone por escrito su propio pensamiento. Aunque planifica, textualiza y revisa, el escritor lo hace de manera superficial y no considera otros elementos para mejorar el texto. Esta prosa refleja el curso del pensamiento del escritor y no considera el del posible lector. En la segunda, el escritor sí toma en cuenta a un potencial lector, lo que implica conjuntar las ideas que elabora, formar conceptos y valorar si son relevantes o no; los ordena, los agrupa y los relaciona lógicamente, es decir, "construye progresivamente el significado del texto" (Cassany, 2008, p. 131), lo que requiere un ir y venir a las diferentes etapas.

Bereiter y Scardamalia (1992) complementan tales estudios y para explicarlos proponen dos modelos de composición escrita: la madura y la inmadura. A diferencia de Flower y Hayes (1980), estos investigadores afirman que ser un escritor experto es cuestión de madurez. El escritor inmaduro "construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego localiza los identificadores, del tópico y el género" (p. 46), "dice el conocimiento", a diferencia del escritor maduro, que, a medida que compone un texto, va transformando el conocimiento. La distinción entre ambos radica en la función epistémica y en la composición, lo que implica la transformación del conocimiento. Es decir, en la manera de introducir el conocimiento en el proceso y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo de la tarea, si el conocimiento es transformado: el análisis, la conexión de ideas y secuencias, así como el replanteamiento, va a estar presente en todo el proceso.

Sin embargo, y pese a que en la actualidad los modelos que proponen resultan indispensables para explicar el proceso, dichos investigadores, en un primer momento, dejaban a un lado el contexto de escritura y otros elementos importantes que abonan a su comprensión. Fue en los años noventa del siglo pasado cuando Flower y Hayes (1980) incorporaron a sus estudios los factores sociales, tratando de integrar cognición y contexto, apoyándose en evidencias empíricas, en los estudios de retórica y en observaciones etnográficas (Hernández, 2005).

Las investigaciones y experiencias acumuladas señalan que escribir es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio y que, además, es necesaria la motivación para llevarse a cabo, pues los escritores están insertos en espacios y tiempos específicos con demandas particulares, lo que les implica responder a demandas retóricas situadas.

Hasta aquí podemos decir que la escritura se compone de tres subetapas recursivas (planificar, textualizar y revisar), de las cuales surge

el texto. Qué tan complejo sea va a depender de los conocimientos, las herramientas, la experiencia o la madurez del escritor.

En ese camino recursivo, existen una serie de factores que están presentes en el proceso de producción; podemos ver entonces que, para componer un texto, es necesario poner en juego diferentes elementos, es decir, atender aspectos normativos, temáticos, de contenido y extralingüísticos (factores contextuales, culturales e institucionales), y que también intervienen variables tales como la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor (Hernández, 2005; Díaz, 2014; García, 2006).

Bazerman (2013) afirma que "convertirse en un escritor maduro y efectivo que comunica mensajes significativos a audiencias pertinentes implica toda una vida de evolución" (p. 243). Esa evolución es multidimensional, y comprende desde el control de los movimientos de los dedos y la navegación de las correspondencias fonológicas de la ortografía, pasando por la reunión y representación de evidencia y la creación de claridad conceptual, hasta la evaluación de la compleja dinámica de grupos y actividades sociales para poder dirigirse al momento actual. Convertirse en un escritor eficaz lleva muchos años de trabajo en que se logra ampliar repertorios de herramientas, recursos y estrategias, cultivar habilidades para tratar diversas situaciones, aumentar la seguridad personal para aceptar tareas difíciles: realizar afirmaciones contundentes que conllevan un riesgo con consecuencias sociales y materiales, y desarrollar la capacidad de enfocarse concentradamente.

Desde el enfoque sociocultural, se reconoce que los textos nacen en un lugar y tiempo determinado, surgen de acuerdo a demandas específicas unas veces más reglamentadas que otras, lo que les da carácter situado. Este es el caso de los textos académicos exigidos en los espacios de ES, los cuales se rigen por demandas disciplinares e institucionales, donde es necesario demostrar nuestro conocimiento por medio de evidencias escritas. Es entonces preciso que los estudiantes que han transitado por los diversos niveles educativos sean capaces de componer textos que cumplan ciertas características.

Sin embargo, es más que reconocido que estudiantes y egresados de las instituciones de educación superior (IES) tienen serios problemas al plasmar en papel sus ideas, lo que representa dificultades para realizar los trabajos académicos o en la culminación de las tesis profesionales. Esto empobrece su desarrollo, la difusión del conocimiento y las posibilidades de titulación u obtención de grado, y además los limita en el ámbito laboral y personal. Dificultades que se hacen más evidentes en los estudios de posgrado.

Debido a lo anterior, el estudio de los procesos de composición escrita es una temática que se ha vuelto foco de atención de investigadores desde hace algunas décadas (Carlino, 2004); Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri (2003) explican que, para escribir un texto de

carácter académico, no es suficiente atender aspectos normativos, que tienen que ver con ortografía y puntuación, sino que, además, es necesario hacerlo de tal forma que muestre una estructura gramatical coherente y unificada, lo que implica conocer reglas lingüísticas, relacionadas con la sintaxis, la cohesión, la coherencia, el tópico y el género, aspectos temáticos, referidos a signos internos para abordar el contenido, y aspectos extralingüísticos, a decir de los factores contextuales, culturales e institucionales (Hernández, 2005). También es necesario afrontar aspectos emocionales que facilitan o dificultan la construcción de los textos (Correa, 2019).

La escritura académica

La composición escrita que se exige en los espacios universitarios, en especial en la construcción de trabajos recepcionales o tesis, es la llamada "escritura académica". Es un proceso que va más allá de dar cuenta del conocimiento adquirido, pues se ponen en juego todas las herramientas de producción antes mencionadas.

El estudiante universitario debe dar cuenta de nuevos aprendizajes por medio de un texto que generalmente implica una gran dosis de lectura y recuperación, interpretación y comparación, atendiendo a la interrelación lectura-escritura, y mucha oralidad, pues en las aulas es común que se argumente respecto al contenido de estos.

Requiere entonces que se lea, se investigue y se aprenda para plasmarlo en un escrito y así se pueda transformar el conocimiento. Escribir en las IES demanda poner en relación ideas, autores y textos y reorganizarlos, así como encontrar la manera de comunicarlo a un auditorio especializado. Es necesario no solo construir, sino revisar y modificar aspectos sustanciales, que implican armar y desarmar ideas:

> Implica considerables dosis de lectura: de lectura de textos de otros y de lectura del texto propio para asegurar su consistencia y legibilidad" se apunta a la toma de conciencia, más que en otro nivel educativo de que el "conocimiento se asienta sobre el conocimiento, el saber apuntala otros saberes (Miras y Solé, en Castelló, 2009, p. 86).

Por lo que escribir en la universidad requiere familiarizarse con conceptos, teorías y tradiciones que hagan partícipes a los estudiantes de una cultura académica específica. Supone asimismo apropiarse del habla de la institución y la disciplina a las que se pertenece, que se admite y es reconocida por una comunidad de práctica, además de que en este contexto, más que en otros, el tipo de discurso adopta formas muy específicas (géneros discursivos) que fungen como horizonte de expectativas.

Al ser la escritura un proceso situado, el escritor no debe olvidar que está inmerso en una comunidad especializada, y por ello es necesario

que conozca los cánones establecidos por la comunidad discursiva de la que pretende formar parte.

Así pues, la tarea de composición escrita en el nivel superior es muy compleja, pues requiere tomar en cuenta el contenido y lo recursivo. Para realizar un escrito bien construido, el alumno universitario debe desarrollar los insumos conceptuales y enfrentarse al problema de cumplir con las demandas de la audiencia (Correa, 2019).

Tomando en cuenta lo anterior, consideramos que es necesario explicar a qué nos referimos cuando hablamos de textos académicos.

2.5. El texto académico

Los textos que se escriben en la universidad son textos llamados "académicos", que son determinados por las demandas de cada disciplina en la que se exigen y surgen, y, por lo tanto, los estudiantes de ES tienen que apegarse a ellas.

Un texto académico es referencial y representativo; como menciona Cassany (2000), su finalidad es la de ser soporte y transmisor de conocimientos. Es un discurso elaborado, que contiene "lenguaje formal, objetivo y léxico preciso con un elevado grado de abstracción y generalización semántica", y cuya información se presenta de modo ordenado y jerárquico y recurre al intertexto.

> Si presuponemos una definición ordinaria de lo "académico" como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, entonces serán textos académicos todos aquellos productos comunicativos (físicamente perceptibles o "leíbles") que se generan en ese ámbito. […]. Es por eso que tiene un carácter eminentemente institucional y corresponde a un esquema comunicativo particularmente diferenciado de los esquemas individuales, domésticos o cotidianos… (Padrón, 1992, p. 28).

Los textos académicos se producen y trabajan en el marco institucional, su propósito fundamental es difundir el conocimiento especializado a partir del análisis y la reflexión, de tal forma que en cada campo disciplinar se generan y son de diferentes índoles y temáticas. En este sentido, este tipo de documentos no responde a pretensiones individuales.

De acuerdo con Caraballo (2015), el texto académico cumple con ciertas características, por ejemplo: es intertextual, es decir, está sostenido por otros textos; se produce en comunidades especializadas; tiene como finalidad dar cuenta de resultados o de conocimientos que impliquen un aporte a la disciplina; se sustenta en argumentos claros, así que

mantiene un discurso formal y un orden lógico; y generalmente pertenece a un género discursivo bien definido.

Existen muchos géneros discursivos en los espacios de ES, siendo los más comunes el artículo, el ensayo, los informes de investigación, el análisis de la práctica o las ponencias, entre otros, y su elaboración requiere necesariamente tareas que apelan al carácter híbrido de la lectura, escritura y oralidad. Así, se lee para escribir, se escribe para volver a leer, releer, reescribir, "instrumentos que unen y combinan sus respectivas potencialidades, multiplicando de ese modo su poder como instrumentos de pensamiento" (Carlino, 2004, p. 84), hasta que el texto va tomando forma. Es un proceso recurrente y reiterado.

Las tareas de lectura, escritura y oralidad que se requieren para construir este tipo de textos son diferentes a las realizadas en otros espacios o niveles educativos, y se encuentran en distintos niveles:

- Lectura exploratoria
- Lectura y escritura de elaboración
- Lectura y escritura de comunicación
- Argumentación sobre los textos
- Comparación de manera verbal de diferentes puntos de vista y autores

En estas tareas, es forzoso enfocarse en la literatura especializada de un tema; en la escritura académica, esto no es solo un recurso, sino una exigencia.

> El conocimiento se asienta sobre el conocimiento, el saber apuntala otros saberes […] el referente para enfrentarlos es el conocimiento compartido y refrendado por una comunidad de científicos y académicos en un momento dado […] las aportaciones solo podrán ser consideradas si se nutren de aportaciones anteriores y contemporáneas, si pueden ubicarse entre ellas, si constituyen algo propio a la vez conectado con el conocimiento compartido (Carlino, 2004, p. 86).

Estos textos además cumplen con una característica muy especial, pues se escriben para otros, lo que implica tomar en cuenta a los lectores, es un acto eminentemente comunicativo. La diferencia de otro tipo de escritos es que se enmarcan en contenidos que cada comunidad de conocimiento demanda y que comparten supuestos y planteamientos, por lo que el lector o escritor requiere conocimientos previos para poder construir esquemas apropiados y acercarse a su entendimiento, en el caso de leerlos o producirlos.

Cuando la lectura tiene un desarrollo adecuado, debe dar paso a la composición, la cual será sometida a la mirada de otros, en especial a

la comunidad especializada. Requiere legibilidad, que abarca cuestiones formales y retóricas y aspectos de estructuración y organización de ideas (Carlino, 2004).

En la ES, se requiere una lectura de textos complejos, para lo que son necesarios conocimientos previos y estrategias de análisis; para escribir se requiere lectura previa, profunda, analítica, comparar varios autores, contrastarlos, seleccionar y desechar ideas y teorías, estar día a día cuestionando y reformulando una serie de conocimientos para poder componer un texto. Lograrlo no es una tarea sencilla; aunque en la ES obviamente se sabe leer y escribir, si recordamos que ambos son procesos situados, entendemos que habrá que poner en juego todos esos saberes que hemos desarrollado anteriormente y los que podamos adquirir en el camino para enfrentar esta tarea.

Así que escribir un texto académico es un trabajo complejo, en el que se ponen en juego variables como la representación de la tarea, los conocimientos del lector y los textos producidos por otros y por uno mismo anteriormente (Castelló, 2009). Además, para hacerlo es necesario el conocimiento de una serie de estrategias que permitan afrontarlo. Se requiere de "operaciones cognitivas que […] se complementan con la pragmática y la psicolingüística" (Flower y Scardamalia, en Castelló, 2009). Lograr un texto propio implica una "actividad de construcción del texto propio a partir de textos ajenos", como bien indica Teberosky (en Castelló, 2009, p. 17).

En cuanto a la construcción de un texto académico, en especial de un trabajo recepcional o tesis, se vuelve indispensable conocer las características del género a escribir, ya que son textos diferenciados con características especiales. Parodi, Peronard e Ibáñez (2010) hablan de "estructuras de conocimiento diferenciadas […] que constituyen abstracciones que el sujeto lector construye en su mente y almacena en su memoria" (p. 70). Por su parte, Cassany (2006) se refiere a los géneros discursivos que cada disciplina y grupo humano en cada momento histórico plasma en sus propios escritos; estos conocimientos sirven cuando se lleva a cabo la tarea de escribir. Cassany (2008) y Teberosky (en Castelló, 2009) refieren la importancia de conocer la estructura que debe tener cada uno de estos textos, como el componente gráfico, es decir, la manera en que el texto está organizado y las marcas textuales que deberá contener.

Saber cómo organizar y estructurar un texto en una situación determinada es uno de los objetivos específicos de la tarea en la escritura. Castelló (2009) expone estas variables que relacionan la disciplina y el contexto para el cual se realiza.

2.6. Alfabetización académica

"Alfabetización académica" es un término relativamente nuevo, aunque en 1984 ya había publicaciones en inglés que hablaban de ella. Sin embargo, en español apareció recién en el año 2002. Las primeras publicaciones se enfocaban en conceptualizarla como la enseñanza de la interpretación y producción de textos a través de cursos o talleres específicos. Posteriormente, el término se fue transformando.

En un primer momento, hablar de alfabetización académica era referirse a los manuales de ejercicios que explicaban cómo leer y escribir mejor, o a los documentos que proporcionaban información sobre las características de los textos; estos habían surgido de diagnósticos sobre lo que los estudiantes universitarios no sabían hacer y en lo que habría que apoyarlos. También se refería a la enseñanza de la escritura en taller dirigida a estudiantes.

A partir del 2013, el término se ha transformado y enriquecido. Carlino (2013) refiere que la concepción de lectura y escritura en la universidad como prácticas sociales hizo que la alfabetización académica se tratara de lo que podían hacer los docentes de las disciplinas para ayudar a que sus alumnos leyeran y escribieran en las diversas materias, para las cuales leer y escribir eran un medio y no un fin en sí mismo.

En la actualidad, ya se encuentra una amplía literatura al respecto tanto para estudiantes como para profesores universitarios, a fin de orientarlos sobre cómo incluir el trabajo con la lectura y escritura en sus cátedras, lo que no existía anteriormente.

Como sabemos, todos los términos van evolucionando; esto sucedió con el de "alfabetización". Hoy día, se habla de las nuevas alfabetizaciones, necesidades de aprender nuevos lenguajes, así que, en la actualidad, no es suficiente solo aprender a leer y escribir en los primeros años escolares, sino obtener conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que permitan al individuo emprender actividades (López y Pérez, en Jiménez y Correa, 2016) y resolver problemas tanto de la vida cotidiana, como de ámbitos especializados, de tal forma que estas alfabetizaciones se convierten en necesidades y en urgentes tareas educativas, ya no solo para los niños que cursan la educación inicial, sino también para los jóvenes y adultos de todas las edades. Podemos decir entonces que, en torno a la alfabetización, existe una diversidad de problemáticas que atender (Jiménez, 2016).

De acuerdo a Street (2008), la alfabetización constituye una práctica social y no únicamente una habilidad técnica y neutral, además de que está inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos. En este sentido, los alumnos que estudian en las instituciones de educación superior son usuarios de la lengua escrita que requieren resolver actividades complejas que exigen las comunidades especializadas a las que

aspiran pertenecer, y muchas de las veces no saben cómo enfrentarlas pues carecen de conocimientos y habilidades requeridos en esos ámbitos, ya que son prácticas discursivas y disciplinares que se expresan a través de formas, modos y géneros particulares.

Tradicionalmente, se sabe que una de las causas de la falta de atención a la población universitaria es que se considera que quien pertenece a este nivel educativo ya domina estas herramientas, pero, sin embargo, basta escuchar los problemas que refieren estudiantes y docentes respecto a las dificultades a las que se enfrentan al escribir algún texto académico, tener que comprender una lectura y tener que expresarse oralmente para pensar que es necesario buscar nuevas formas de intervención.

Durante siglos la alfabetización ha sido el estado que da cuenta de las personas que saben leer y escribir, incluso llegó a implicar simplemente que la persona pudiera firmar. Sin embargo, este término que señalaba meramente los aspectos técnicos del proceso asociado siempre a la escuela en las últimas décadas ha sido objeto de profundas reflexiones y debates (Solé, 2002).

Aunque el concepto de "alfabetización académica" no es nuevo, pues se viene desarrollando desde hace más de una década, para algunos aún es desconocido. Paula Carlino (2013) lo explica como

> el proceso de enseñanza que puede o no ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas […], las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación (p. 17).

Esta definición permite señalar que alfabetizar académicamente pertenece al proceso de enseñanza, pues implica la suma de todos los esfuerzos que realizamos para mostrar al otro cómo se hace. Radloff y De la Harpe (2000), en Carlino (2013), explican que todas las nociones y estrategias que son necesarias para participar en una cultura discursiva, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad, tienen que ser enseñadas, ya que los estudios universitarios demandan otra forma de abordar y utilizar el conocimiento. Por tanto, la alfabetización académica no es más que ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas a los alumnos; esto es, llevar a cabo acciones para implementarse desde todas las asignaturas para provocar la participación de los alumnos en sus culturas escritas. Hacerlo implica abrir las puertas a los estudiantes para que ingresen y adquieran los requerimientos discursivos de una comunidad universitaria, en la que los docentes somos los expertos (Jiménez, 2016).

Alfabetizar académicamente es partir de la idea de que el aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad es permanente y necesario pues se

lee, se escribe y se habla de manera distinta en cada lugar, en cada tiempo determinado y por supuesto en cada área de conocimiento.

Ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo, así que, en el caso de la ES, incumbe a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

Reconocemos que hacernos cargo de alfabetizar a los alumnos universitarios no es tarea fácil. La complejidad radica en que esa acción pedagógica de un agente sobre otro requiere ser atendida por el experto en cada disciplina, es decir, por cada maestro en cada una de sus clases, lo que implica reflexionar sobre cómo han sido las prácticas sociales alfabetizadoras, pues tradicionalmente se piensa que los estudiantes universitarios ya saben leer, escribir y expresarse oralmente; y efectivamente lo saben, pero, sin embargo, no conocen, ni reconocen, las especificidades de cada nivel educativo y de cada disciplina.

De tal forma, la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial, sino como una responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar, como menciona Carlino (2013).

Como aún existe la creencia de que, al llegar a la universidad, ya se tienen que dominar todas las habilidades LEO, algunas veces estas necesidades de formación no son atendidas y se perpetúan prácticas de discriminación cuando los estudiantes presentan problemas relacionados con estas prácticas, y no se toma en cuenta que en las escuelas confluyen distintos actores con diversa procedencia social, diferentes ideologías, conocimientos y creencias, pero no todos en las mismas condiciones y posibilidades, lo que las convierte en escenarios de discriminación.

Afortunadamente, en la actualidad, existen estrategias institucionales para atender este problema; sin embargo, en su gran mayoría, son actividades individuales de docentes que, conocedores o no de las prácticas de alfabetización académica, redoblan esfuerzos para hacerse cargo de estas carencias y dar la bienvenida a los nuevos integrantes, los estudiantes, a la cultura escrita de la que forman parte.

A continuación, se describen algunas estrategias de enseñanza.

Estrategias de enseñanza

Diversos autores han realizado propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Algunas se apegan a alguna de las teorías anteriormente descritas; en cambio, en otras, aunque no lo hagan explícito, encontramos mezclas de ellas.

Por ejemplo, Cairney (2002) se basa en las teorías interactivas. Este autor define la lectura como una construcción de significado interactivo

y repetido. Explica que las personas van cambiando, así como también el ambiente donde se desarrollan, lo que impacta en la forma de significar el texto. Afirma que el estilo en que se enseña tiene que ver con ciertos supuestos: lo que se piensa que tiene que ser un profesor, cómo se cree que tiene que ser un lector, qué se entiende por "texto" y, sobre todo, qué se entiende por "enseñanza". En su propuesta, un buen profesor proporciona información pertinente sobre un tema, muestra estrategias y escucha a los alumnos, además de introducir nuevas formas de lenguaje. También, el profesor debe dejar claros los objetivos que guían a la lectura para que el alumno no se pierda. En cuanto al contexto, forma parte de cualquier acto de lectura.

Cooper (1998), por su parte, también habla de la comprensión como un proceso "a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto" (p. 17), el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información que tiene en la mente, es decir, los conocimientos previos; de esta manera, elabora significados. Este autor, de acuerdo al enfoque interactivo, les da importancia a los esquemas denominándolos "estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual" (p. 20). Bajo esta línea, la enseñanza debiera centrarse en habilidades que ayuden al lector a relacionar las claves del texto con su experiencia previa, y es trabajo del profesor seleccionar las habilidades de comprensión y demostrar a los estudiantes cómo hacerlo. También debe proponer actividades para desarrollar el vocabulario e identificar información relevante y las relaciones entre hechos, así como las ideas centrales (Correa, 2014).

Otra propuesta es la de la Marta Millán (citada en Camps, 2003), quien propone cómo se debe enseñar gramática. Explica la importancia de que los alumnos aprendan a identificar partes estructurales de las oraciones, pues con ello podrán mejorar los procesos de composición escrita. En su propuesta, sugiere los aspectos que se deben tomar en cuenta para presentar una exposición y señala que es necesario identificar el propósito del trabajo y el destinatario; también habla de realizar una lectura selectiva, tomar notas y revalorar los textos. Se puede decir que muestra una forma particular de leer: para escribir y para exponer. Su planteamiento es un claro ejemplo de las diversas miradas con que se puede trabajar la enseñanza de la lectura, pues hay muchos aspectos que esta comprende.

Otra autora que se apega también a las teorías interactivas es Isabel Solé (2002), quien considera que leer es un proceso de interacción entre lector y el texto. Ella apunta que el significado del texto no es una réplica de lo que está escrito, sino una reconstrucción, y resalta que leer, comprender y aprender van de la mano, así que, para llegar a comprender y, por lo tanto, a aprender, es necesario utilizar estrategias, y estas

se pueden enseñar; enseñar a asumir el control de la propia lectura, poniendo atención a los objetivos, enseñando a organizar conceptos, a predecir y a verificar la lectura.

Otra proposición teórica de gran relevancia es la de Carlino (2006), ampliamente citada en este trabajo, pues ella realiza estudios sobre la enseñanza de la lectura en la universidad. Su trabajo se enfoca no en el alumno, sino en lo que el docente puede hacer para enseñar a leer y a escribir en el nivel superior. Nos dice que esto no debería realizarse como cursos aislados, sino dentro de cada asignatura y en cada disciplina; para ello, define a la lectura y escritura como un proceso epistémico mediante el cual se lee y se escribe para aprender, es decir, al escribir se aprovecha la potencialidad del pensamiento, siempre y cuando se lo haga adecuadamente.

Esta autora toma distintas teorías básicamente centradas en la escritura, como la de Bereiter y Scardamalia (1992), quienes sugieren que hay dos formas de redactar: "decir el conocimiento y transformar el conocimiento". Esta última es en la que Carlino (2006) sustenta su propuesta; también retoma a Flower y Hayes (1980) en lo que atañe a revisar lo escrito de forma recurrente.

En el capítulo 1 del libro *Escribir, aprender y leer en la universidad*, Carlino (2005) propone algunas actividades o estrategias concretas para ayudar a los estudiantes a desarrollar esa potencialidad de la que habla: elaboración de síntesis, ensayo de examen, tutorías para escritos y respuesta escrita a preguntas.

Otras autoras, y Miras y Solé (en Castelló, 2009), también se enfocan en la lectura y escritura universitarias, específicamente en los procesos de lectura para escribir. Ambas explican que no hay una sola forma o estilo de crear un texto, sino que hay varios, pero que, para lograr un buen texto, se deben tener claros la conceptualización y representación de la tarea, los conocimientos del escritor y lo que dicen otros textos. También resaltan las tareas de planificar, escribir y revisar como actividades recurrentes en el trabajo de escribir, es decir, preparar la información, seleccionar las ideas, organizarlas y, sobre todo, escribir y escribir haciendo aproximaciones recurrentes a nuestro texto.

Un aspecto muy importante que también tratan estas autoras es el relacionado con los afectos, es decir, con los sentimientos, las emociones que aparecen durante el proceso de redacción. Nos hablan de la ansiedad, de la angustia, que tienen que ver con el autoconcepto y las expectativas que tengamos. Sugieren una serie de estrategias para disminuir esas emociones, entre las que se encuentran tener objetivos claros, percibirnos como competentes, pedir ayuda, e identificar cuál es nuestro problema específico cuando nos atoramos para poder resolverlo.

2.7. Conclusiones

Como podemos ver, leer, escribir y hablar en la universidad son procesos complejos y constituyen tareas pendientes que paulatinamente mejoran mediante la llamada "alfabetización académica". Esta implica que los docentes universitarios analicen y reflexionen sobre la forma en la que se favorece la adquisición de habilidades LEO, así como sobre la importancia de desarrollar estrategias para acompañar a los estudiantes. Pero, por parte de los estudiantes, también se requiere compromiso en este proceso, así como la disposición de participar en múltiples encuentros en espacios que les permitan desarrollarse en el ámbito académico.

Debemos tener claro que la lectura, la escritura y la oralidad no se aprenden de una vez y para siempre, sino que se van puliendo y mejorando con los años de experiencia. Reconocerlo nos va a permitir tanto a docentes como a alumnos trabajar sobre ello y, sobre todo, hacernos cargo de la alfabetización académica propia y ajena.

Referencias

Alliende González, F. y Condemarín Grinberg, M. (2002). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Camps Mundó, A., Dolz, J., Farrera, N., Rodríguez, C., Santamaria, J., Zayas, F. y Colomer, T. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó Educación.

Caraballo, P. (marzo de 2015). Qué es un texto académico. Obtenido de Blog y Archivo Sociológico: bit.ly/3ExFWj9.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.

Cassany, D. (2008). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Argentina: Paidós.

Castelló, M. (coord.) (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos.* España: Graó.

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid.

Correa Nava, L. V. (2011). *Los profesores ante el problema de la lectura académica en estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México: UNAM.
Correa Nava, L. V. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza: La lectura y la composición escrita en la universidad*. México: UNAM.
Correa Nava, L. V. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado*. México: UNAM.
Díaz Rodríguez, Á. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Colombia: Universidad de Antioquía.
Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.
Flower, L. y Hayes, J. (1980). *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires.
García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona.
Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura.* México: Paidós.
Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico cultural. *Perfiles Educativos*, 27(107), 85-111.
Jiménez Robles, A. y Correa Nava, L. V. (2016). Alfabetización académica. ¿Realidad o utopía? *Entre Maestr@s*, 16(56), 68-75.
Meek Spencer, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. Londres: Fondo de Cultura Económica.
Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2007). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459.
Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
Narvaja de Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Cultura y Educación*, 15(1), 59-79.
Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
Padrón Guillén, J. (1992). *Aspectos diferenciales de la investigación educativa*. Caracas, Venezuela: USR.
Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer.* Madrid: Santillana Ediciones Generales.
Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
Savater, F. (2007). *Política para amador.* Grupo Planeta.
Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Street, B. V. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69.

Vieiro Iglesias, P., García Madruga, J. A. y Peralbo Uzquiano, M. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura.* España.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Ediciones B.

3

De la habilitación a la profesionalización de las docentes de primera infancia en la Ciudad de México

Claudia Alaníz Hernández

3.1. Introducción

El presente capítulo pretende contextualizar el tipo de docentes que trabajan con infantes, las dificultades históricas en el reconocimiento de su labor y en la consolidación de su profesión y la oferta que les brinda la Maestría en Educación Básica en las Unidades UPN. Por ello, ofrece un acercamiento al carácter multifactorial de la formación de docentes en la atención de la educación inicial y preescolar.

La revisión no pretende ser exhaustiva, sino acercar al lector a los vaivenes en el reconocimiento social a este tipo particular de docencia desde el surgimiento de la profesión, para identificar la construcción de estereotipos alrededor de la atención educativa infantil durante más de un siglo que han dado identidad al profesorado de los niveles de educación preescolar e inicial, tanto en las características de su formación profesional, técnica o habilitación laboral, como en el aprecio de su labor. Esto se expone en el primer apartado.

La segunda sección refiere las implicaciones del establecimiento de la formación docente como educación superior y las dificultades para alcanzar la atención educativa infantil con personal con el grado de licenciatura, particularmente por la falta de consolidación de las instituciones formadoras de docentes.

Mientras que el tercer apartado refiere los avatares en la profesionalización hacia el posgrado como opción de consolidación de las trayectorias docentes de quienes atienden la educación inicial y preescolar. En este último apartado, se analiza el caso de la Maestría en Educación Básica en las Unidades UPN en la Ciudad de México como opción de profesionalización de las docentes que participan en esta investigación.

3.2. Origen de la profesión

En la división social del trabajo, la docencia se separa de la clase obrera o campesina, pues, en el siglo XIX, quienes podían aprender a leer y escribir provenían de las clases altas. La docencia les proveía un trabajo decoroso, sin embargo, la revisión de la profesión de educadora no puede separarse de su condición de mujer. La docencia y el cuidado infantil fueron de las primeras actividades laborales en las que incursionaron las mujeres en la historia de México, incluso sin salir de su hogar, porque algunas ofrecían sus casas como escuelas, y se les atribuyeron cualidades ideales para la docencia por la configuración de figura materna, lo que tuvo un papel importante en la feminización del magisterio.

La historia de la profesión docente para la atención de la primera infancia tiene particularidades con respecto a los profesores que trabajan en primaria, especialmente durante el porfiriato, donde se vivió un proceso sin "precedente que dio lugar a la creación de escuelas formadoras de especialistas para la atención de niños y niñas de 3 a 6 años" (Larios Guzmán y Hernández Orozco, 2012, p. 149), con una marcada influencia de la pedagogía en auge en el extranjero.

A diferencia del magisterio de primaria, las primeras educadoras del país fueron profesionistas comisionadas por el gobierno mexicano para conocer de primera mano cómo funcionaba el *kindergarten* en Estados Unidos y Alemania, y poder replicar sus modelos. Las elegidas para esa misión constituían una élite de señoritas cultas de clase alta interesadas en la infancia, perfil que formó parte del discurso modernizador de Porfirio Díaz más que de una preocupación por la infancia.

Las educadoras con acceso a dicha formación eran una cantidad ínfima, y quienes se ocuparon de los primeros parvularios que aparecieron en México fueron profesores de primaria con cierto reconocimiento y aptitudes adecuadas para trabajar con los niños más pequeños.

> … aunque no tenían ninguna preparación sobre el método de Froebel ni conocimientos científicos sobre los niños de esa edad, las autoridades confiaban en su compromiso y experiencia. También asistían regularmente a las Academias Pedagógicas, que eran reuniones semanales, generalmente sabatinas y obligatorias para todos los maestros (Campos Alba, 2018, p. 3).

La ley reconoció la sección de párvulos en las escuelas, pero prácticamente no existía ninguna alusión al personal que lo atendiera, ni a sus propósitos educativos. Las primeras iniciativas seguían la pedagogía de Froebel, hasta que, en 1889, el 1.º Congreso de Instrucción Pública emitió las recomendaciones iniciales con una visión sexista al fijar que la educación de párvulos sería con profesoras mujeres formadas en la escuela normal (que contaría con un anexo para prácticas con niños

desde cuatro años de edad), y que, si se tenían grupos mayores de 30 niños, se podría contar con ayudantes:

> Las escuelas de párvulos, para niños entre cuatro y seis años, debía favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral. La atención sería proporcionada por mujeres con la asistencia de criadas, cada profesora atendería un máximo de treinta niños. Las materias de este tipo de escuelas debían ser: juegos libres y juegos gimnásticos, dones de Froebel, trabajos manuales y de jardinería, conversaciones maternales y canto. La lectura y escritura no eran parte del programa (1.º CNIP, 1890, p. 568).

El 2.º Congreso de Instrucción Pública se realizó dos años después e introdujo cierta formación para la atención de párvulos, siendo "restringidas algunas materias para profesoras, como la económica y los ejercicios físicos, sustituyéndolas por otras orientadas a la atención de párvulos" (Mendoza Ruiz, 2017, p. 122).

La incipiente preocupación por la atención de los niños y la formación normalista incluía algunos cursos orientados a la atención de párvulos apoyados en los dones de Froebel, pero con una mayor preocupación por controlar las autorizaciones que se daban en las entidades federativas, al unificar y centralizar los planes de estudio para la formación de docentes con una visión nacionalista, y no por su especialización. Arnaut denomina dicho periodo de instauración "de la profesión de Estado"*:* "… cuando se dispone la centralización de la jurisdicción federal para unificar planes y programas, otorgamiento de cédulas para el ejercicio magisterial y asignación de plazas docentes en el distrito y Territorios" (Arnaut, 1996, p. 2). Y en 1902 inició formalmente el reconocimiento de las educadoras para la atención de los parvularios y *kindergarten* que surgieron a finales del siglo XIX.

Existían diferencias entre el perfil de quienes buscaban una plaza como docentes de escuela primaria y las primeras profesoras de niños pequeños, quienes tenían un alto reconocimiento social en la burguesía de la época y eran llamadas "amigas":

> El envío de los hijos a la escuela a menor edad representaba un capital social que daba posición y prestigio a la familia, seguramente asociado tanto a la posibilidad económica de pagar una institución –recordemos que las Amigas eran establecimientos privados– que se encargara no sólo de la instrucción, sino también de la incómoda tarea del cuidado de los pequeños, así como a la demostración de las habilidades precoces de los hijos frente al círculo social (Campos, 2016, p. 43).

Las primeras educadoras, de lo que sería el preescolar, constituían una pequeña élite intelectual de mujeres porfiristas interesadas en las nuevas metodologías pedagógicas para trabajar con niños pequeños (rompiendo con todos los estereotipos de la época en un

país mayoritariamente analfabeta y mujeres dedicadas a las actividades familiares). Entre 1902 y 1907, fueron comisionadas por Justo Sierra para formarse en el extranjero y que "trajeran ideas nuevas y científicas", haciendo "posible la apertura de las primeras escuelas de párvulos sostenidas por el gobierno federal" (Campos, 2016, p. 53).

Se encuentran documentados los informes de las hermanas Rosaura y Elena Zapata, Estefanía Castañeda y Bertha von Glümer, que estudiaron el funcionamiento de los parvularios en Boston, Nueva York y San Francisco con el modelo de enseñanza de Froebel, lo que posteriormente hizo posible institucionalizar los jardines de niños en la capital del país en una época de incipiente conformación del sistema educativo. Esto constituyó una posición completamente avanzada en su momento, lo que permitió lucir en reuniones internacionales el parvulario como una de las expresiones del proyecto modernizador del porfiriato. También fue andamiaje para concretar el proyecto de preescolar al lograr la autorización del primer plan de estudios para la carrera de educadora de párvulos en 1908 (aunque se eliminó el nombre de "kínder", es de uso común en la población hasta nuestros días).

Dicha carrera permaneció vigente un par de décadas al inicio del siglo XX, pues, para recibir el título de maestra de jardín de niños, se requería acreditar dos años de estudio, mientras que, para ser profesor de primaria, en muchos casos, bastaba con acreditar el examen. También es pertinente señalar que la identidad y el aprecio social de las docentes de preescolar fueron diametralmente opuestos al escaso reconocimiento de quienes se encargaron de atender a los niños pequeños en guarderías de asistencia social, minusvaloración que se mantuvo vigente hasta las primeras décadas del siglo XXI.

Otro elemento que marcó la identidad de las profesoras de primera infancia provino del porfiriato, cuando Justo Sierra señaló que "debían ser madres y no solteras quienes se encargaran de este tipo de educación" (Campos, 2016, p. 58).

Puede considerarse insólito que, en 1910, por primera vez profesoras de párvulos participaron en un Congreso Nacional de Educación, pero los funcionarios de educación del porfiriato y su modelo modernizador fueron removidos por un nuevo grupo durante los años revolucionarios; así, las maestras de las normales corrieron la misma suerte. "Profesores de la élite porfirista fueron separados de sus cargos y por tanto, de los espacios de poder y autoridad de los que gozaban" (Galeana, 2017, p. 60).

En el marco legal posrevolucionario en 1925, se separó la formación de docente de preescolar de la primaria en escuelas normales específicas. Así, la formación normalista de educadora de párvulos surgió oficialmente en 1926 con el establecimiento de anexos de

párvulos en las normales de Tlaxcala, Hidalgo, Guerrero, Michoacán (normal rural), Oaxaca y la capital del país, pero el proyecto nacionalista emanado de la revolución consideró que la educación preescolar era un lujo para la clase alta durante el porfiriato y se dio una especie de revancha, por lo que los jardines de niños regresaron a depender de la Secretaría de Salubridad y Asistencia en 1937.

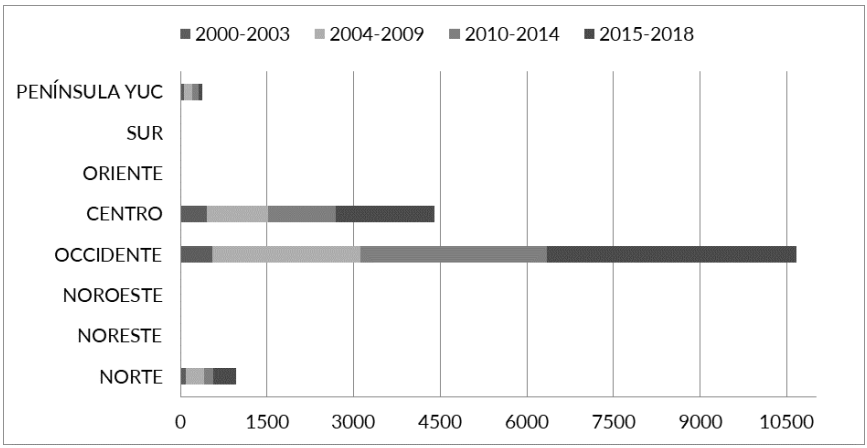
Las normalistas mantuvieron la demanda de reconocimiento del preescolar, y en 1942 regresó a la Secretaría de Educación Pública. Así, durante el siglo XX, las profesoras encargadas de la primera infancia transitaron de los servicios asistenciales a los pedagógicos, pero, a diferencia del porfiriato, se originó un escaso reconocimiento social de quienes se ocupan de la atención infantil que se mantiene hasta las primeras décadas del siglo XXI.

Otro aspecto a considerar en los antecedentes del capítulo se refiere al caso específico de las docentes que se dedicaron a la atención de los niños pequeños, que permaneció desde el siglo XIX hasta principios del siglo XXI como un servicio asistencial limitado a la función de resguardo del infante en México –de ahí el nombre de "guardería"–, a pesar de los avances científicos que han demostrado que los primeros años de vida es una etapa crítica de desarrollo que requiere ser protegida por su impacto a lo largo de la vida.

Después de un inicio de atención profesional, al término del periodo revolucionario, los centros infantiles en sus distintas denominaciones y modalidades reclutaron personal habilitado con escaso nivel de escolaridad o formación técnico o menor. La excepción ha sido el 1 % de niñas y niños que asiste a estancias infantiles de dependencias federales como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y Petróleos Mexicanos, entre otras, que contratan personal de acuerdo a la norma.

> En el periodo (2000-2018) se formaron 16 mil 418 puericultistas a nivel técnico, pero ambos sectores (profesionales y técnicos) son insuficientes para la atención de centros infantiles. Aunado a ello, no cubren todo el territorio nacional y se concentran en la región occidente (principalmente en Jalisco y Nayarit), y no en las zonas de alta concentración infantil, lo cual resulta exiguo para atender a casi 9 millones de niños (Alaníz Hernandez, 2020, p. 141).

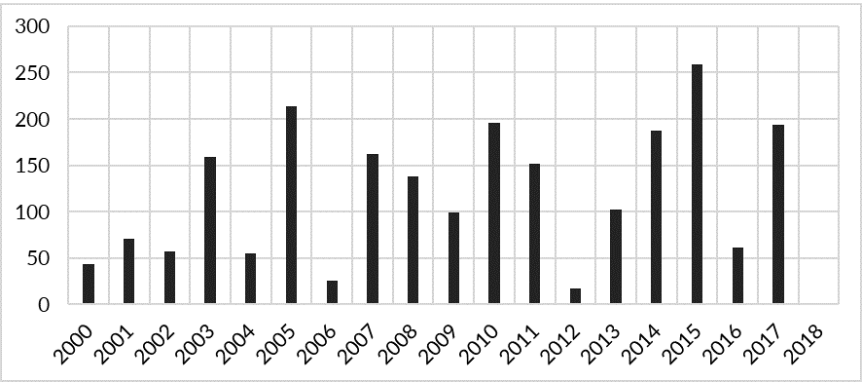
Figura 6. Personal con cédula de técnicos-puericultistas por región



Nota: la figura muestra al personal que cuenta con cédula de técnicos-puericultistas por región en el periodo entre los años 2000 y 2018. Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección General de Profesiones (INFOMEX, 2019).

La formación a nivel técnico en la Ciudad de México no ha resultado tan atractiva como en otras entidades del país, como se puede apreciar en la figura 6. Una de las razones puede ser la existencia de cursos de capacitación laboral con duración de 40 horas, que permitía laborar en centros infantiles sin mayor problema, principalmente en el periodo en que estuvieron funcionando las guarderías del programa de la Secretaría de Desarrollo Social, pero el principal motivo es que, previo a la reforma constitucional del artículo 3.º de 2019, era inexistente la regulación de la calificación del personal encargado de los centros de educación inicial (figura 7).

Figura 7. Personal con cédula de técnicos-puericultistas en la Ciudad de México (2000-2018)



Nota: la figura describe el número de personal con cédula de técnicos-puericultistas en la Ciudad de México en un periodo entre los años 2000 y 2019. Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección General de Profesiones (INFOMEX, 2019).

En el presente siglo, han surgido algunos programas de licenciatura en educación inicial en el país, pero aún es escaso el personal (1 %) que posee título de licenciatura; generalmente es destinado para atender a la niñez que cursa el nivel de preescolar dentro de las estancias infantiles para cumplir lo que mandata la norma.

Tabla 1. Titulados de Licenciatura en Educación Inicial (2000-2018)

Escuela Normal de Aguascalientes	**39**
Instituto Superior de E. Normal (Colima)	19
Universidad Pedagógica Nacional	**2**
Normal Superior de Especialidades (Jal)	120
Normales de Puebla	**46**
Total	226

Nota: datos tomados de Alaníz Hernández (2020, p. 141).

La reforma constitucional de 2019 que estableció la obligatoriedad de la educación inicial y su atención con personal con formación profesional de licenciatura parece un escenario imposible de cumplir en las próximas décadas; sin embargo, lentamente se avanza en la profesionalización de las educadoras.

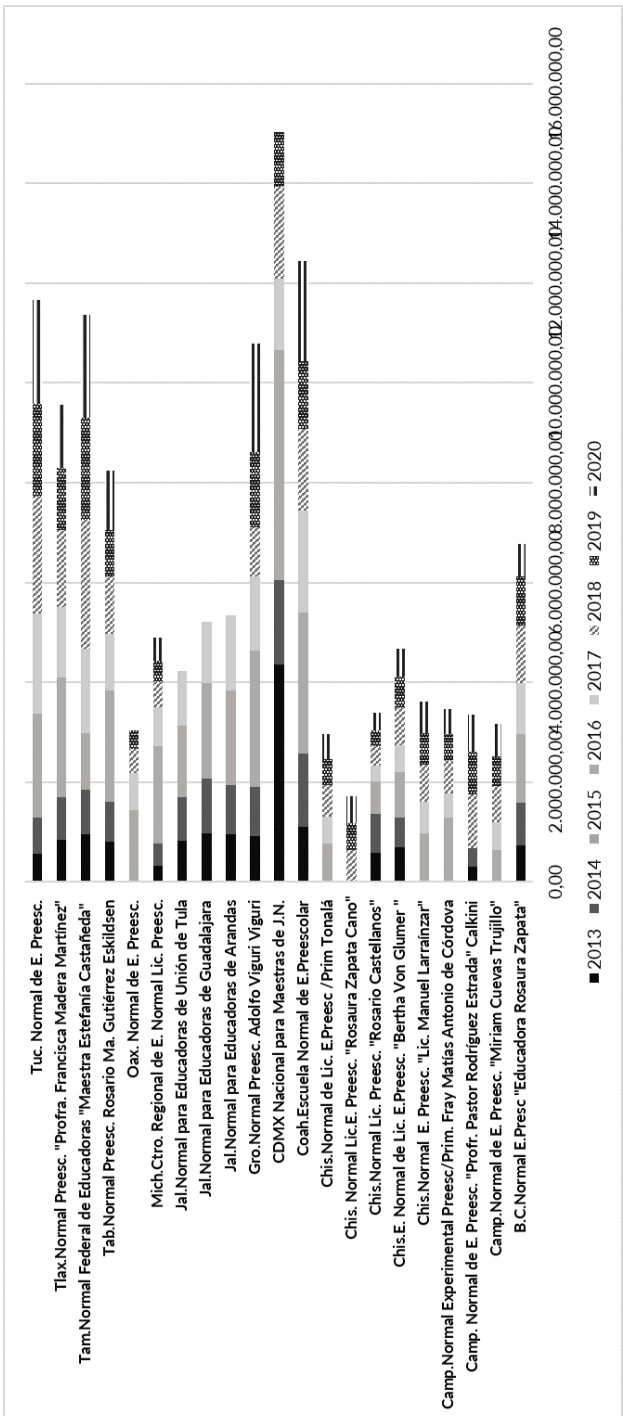
3.3. Educadoras con licenciatura

Las principales instituciones formadoras de docentes (aunque no las únicas) son las escuelas normales, y debió darse un cambio sustantivo en ellas en 1984, cuando se estableció que la formación inicial de los docentes de educación básica sería de licenciatura. Sin embargo, esto no implicó el diseño de una política educativa sistémica que impulsara el desarrollo y la consolidación de las trayectorias profesionales de sus egresados hacia el posgrado (como ocurre en cualquier programa de licenciatura). Las trayectorias de los profesores pueden ser múltiples: "… pueden permanecer en una vía docente que incluye (diversas) posiciones, como maestro experimentado, maestro líder, formador de maestros y director" (Lussier, 2016, p. 79). Todas ellas requieren consolidarse.

Elevar a licenciatura la formación de docentes no fue una medida que impactara por sí misma en mejorar la atención educativa, debido a que las normales no se han consolidado por diversos factores: no se profesionalizó a la planta docente, la mayoría de los académicos que laboran en ellas no tienen plaza de tiempo completo y, por lo tanto, carecen de condiciones básicas para dedicarse a la investigación para profesionalizar a sus egresados, ni tampoco crecieron hacia el posgrado para que las trayectorias formativas que inician en ellas regresen a consolidarse. Solo a nivel discursivo y en las reformas educativas, se menciona el carácter nacional estratégico de las normales, pero, en contraparte, sus definiciones tradicionalmente han sido débiles conceptualmente (Inclán y Mercado, 2005).

Las normales formadoras de docentes de preescolar e inicial nunca han sido prioritarias, y existen distintos factores que inciden en las deficiencias que arrastran estas instituciones; el primero tiene que ver con el financiamiento. En 2008 inició el Programa de Fortalecimiento Institucional de las Escuelas Normales en sus diferentes etapas (PITFAEN, PROMIN, el Plan Estatal PEFEN, de Fortalecimiento de la Gestión Estatal ProGEN y el de cada Escuela Normal, ProFEN); sin embargo, dentro del programa de fortalecimiento, como muestra la figura 8, en la Estrategia de Desarrollo Institucional a la Escuela Normal en el 2020, de los $408.960,476.00, solamente se destinaron a escuelas formadoras de docentes de preescolar poco más de 16 millones, equivalente al 4 %. El manejo del presupuesto demuestra que la atención a la primera infancia se puede relegar o suprimir, pues se consideran más importantes otros sectores o niveles educativos.

Figura 8. Escuelas normales para educadoras que han recibido apoyos del PEFEN 2013-2020



Nota: la figura muestra los apoyos recibidos por las escuelas normales durante el periodo 2013-2020. Fuente: elaboración propia con datos oficiales (SEP, 2022).

Es necesario destacar que no todas las escuelas normales formadoras de educadores recibieron recursos del programa, ni en la misma proporción. En el periodo 2013-2020, el importe destinado a escuelas normales de preescolar nunca pasó del 6 % con respecto del total (2016), pero un año antes, de los poco más de 366 millones de pesos, no se destinó nada a dichas instituciones.

Otro aspecto relevante es el manejo de los dineros públicos sujeto a negociaciones políticas con los Estados, por ejemplo, la normal de Coahuila es de las que más recursos del programa ha recibido todos los años, junto con la Nacional para Maestras de Jardines de Niños en la capital del país, mientras que las normales de Jalisco desde 2017 no han recibido financiamiento (ver tabla 2).

Tabla 2. Gasto ejercido en el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (millones de pesos)

Gasto	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Normales de preescolar	14.926	13.450	0	33.263	20.642	19.814	16.436	16.415
Total nacional	269.359	269.359	366.205	514.228	433.370	497.850	331.383	442.225
% para preescolar	5 %	5 %	0 %	6 %	5 %	4 %	5 %	4 %

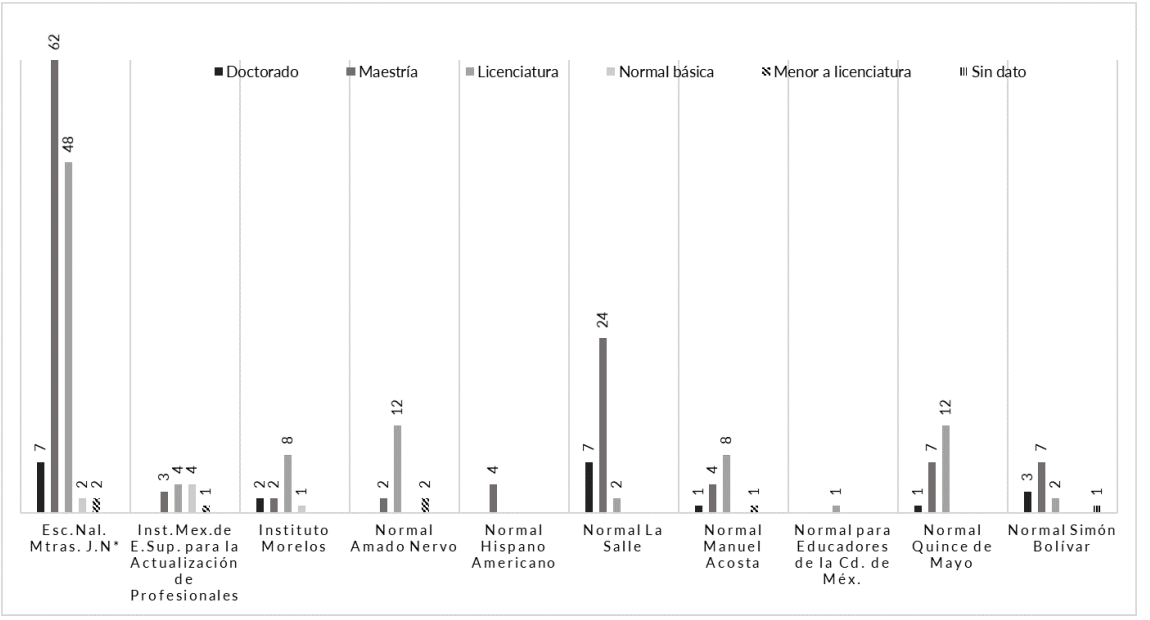
Nota: la tabla muestra el gasto ejercido en las escuelas normales del periodo 2013-2020.
Fuente: elaboración propia con base en datos oficiales (SEP, 2022).

Un segundo elemento es la planta académica, que, en el caso de las normales, ingresó a partir de 2009 en el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP (actual PRODEP), creado en 1996 para fortalecer a las instituciones de educación superior. A 13 años de participación en el PRODEP, las normales han logrado registrar 247 cuerpos académicos (CA), pero las dedicadas a formar educadoras solamente tienen cuatro CA: dos en formación y dos en consolidación (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 2022).

Otro elemento es la falta de compromiso estatal con la formación de docentes para la primera infancia; solo como ilustración, presentamos en la siguiente figura que, en la capital del país, esta prácticamente se ha dejado en manos del mercado, pues la única institución pública es la Nacional para Maestras de Jardines de Niños, que tiene una modesta oferta comparada con las opciones privadas; no obstante, constituye la mejor planta académica entre las instituciones equiparadas a escuelas normales, pues 7 % de sus académicos cuenta con doctorado y 51 %, con maestría, pero, desafortunadamente, 42 % se mantiene con grado de licenciatura o menor (ver figura 9).

teseopress.com

Figura 9. Perfil educativo de la planta académica de escuelas con licenciatura en preescolar CDMX (2020)



Nota: la figura muestra el perfil educativo de las docentes de preescolar en la Ciudad de México. Fuente: elaboración propia con base en datos oficiales (SEP, 2022). *La Nacional de Maestras de Jardines de Niños es la única IES de sostenimiento público en la CDMX, las demás son privadas.

Aunque la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta con 70 unidades, 207 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales, repartidas en todo el territorio nacional para ofrecer formación inicial y profesionalizar a docentes de primera infancia, los docentes se forman en las normales mayoritariamente.

En su tradición de acompañamiento a los docentes, en las Unidades UPN de la Ciudad de México, se impartieron durante muchos años licenciaturas en Educación (plan 1975, 1979, 1985 y 1994) que permitieron nivelar a licenciatura de primaria (y de preescolar, desde 2004 con el plan 94) a profesores en servicio con formación inicial de normalistas. Cuando se consideraba que, a tres décadas del establecimiento de la licenciatura en las escuelas normales, ya no se requerían estos programas, se cerró el plan 94 de licenciatura en Educación. Sin embargo, el establecimiento de la obligatoriedad del preescolar con la reforma al artículo tercero constitucional de 2002 estableció que dicho nivel educativo debía ser atendido por personal con licenciatura; se generó presión para establecer un nuevo programa de nivelación para educadoras, pues, en ese momento, solo el 10 % a nivel nacional contaba con título profesional:

> El requisito impuesto por los legisladores colocaba a la propia Secretaría en una situación difícil, porque tampoco estaba en condiciones para regularizar la profesionalización de docentes […] en diversos foros se argumentó que, si bien se reconocía la importancia del nivel educativo, la SEP no se encontraba en condiciones de infraestructura ni planta docente para atender la demanda (Alaníz y Farfán, 2016, p. 57).

A 20 años de dicha disposición, no se ha logrado cubrir lo que mandata la Constitución y tampoco existe un padrón confiable de la formación docente en preescolar e inicial público y privado. En 2008, las tensiones entre la Administración Federal de Servicios Educativos para la Ciudad de México y el gobierno de la capital del país orillaron a que se buscara un convenio con la UPN para ofrecer una nueva licenciatura de nivelación para educadoras de centros de atención infantil, la Licenciatura en Educación Preescolar, con apoyo de las tecnologías de información y comunicación (LEPTIC 2008), una opción semipresencial de tres años que pretendía recuperar la trayectoria formativa como modalidad de titulación; esta después se ofreció a población abierta y estuvo vigente hasta 2022.

Es pertinente también señalar que un sector importante de educadoras se valió del Proceso de Acreditación de Conocimientos a Nivel Licenciatura (Acuerdos 286 y 328) ante el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para validar mediante examen y experiencia docente su licenciatura. Otra modalidad fue

establecida por el Acuerdo 357 para que quienes se formaron de manera autodidacta pudieran acreditar mediante un examen ante CENEVAL la experiencia laboral de tres años. Dicho centro evalúa el conocimiento sobre el programa de preescolar, la intervención didáctica y la atención al entorno escolar.

Las profesiones son el intento de construir socialmente una habilidad, y la docencia no se reduce a una profesión de Estado. De manera particular, el trabajo de la educadora no debe dejar de comprenderse como experiencias locales en contextos específicos, ello favorece a tomar consciencia en sí de la propia labor, lo que permite dignificar y empoderarlas a partir de la resignificación de la importancia de su labor en la primera infancia, para revertir el proceso de proletarización.

Lawn y Ozga afirman que "existe una conexión entre la creciente proletarización de trabajo de los docentes, la decalificación y recalificación y las acciones de los mismos de carácter clasista en sí mismo" (2004, p. 28). En ello, la profesionalización ha jugado un papel importante.

3.4. El camino hacia el posgrado

El sistema escalafonario en México permitió a los docentes mantenerse en una zona de confort para esperar el simple transcurso del tiempo (o de las buenas relaciones) para promoverse a puestos de dirección o supervisión. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (Acuerdo) de 1992 de alguna manera generó una sinergia hacia la búsqueda de cursos de actualización con valor curricular para participar en el programa de estímulos Carrera Magisterial, partiendo de la idea neoliberal de que los individuos tienden a realizar el mínimo esfuerzo sin estímulos.

Sin duda, el objetivo de mejora se perdió con dos puntos de acuerdo en la comisión bipartita entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): el primero fue privilegiar con mayor puntaje los cursos de actualización en lugar de la formación en posgrado; el segundo fue otorgar mayor valor al factor antigüedad en las evaluaciones al desempeño. Con ello, en las últimas tres décadas, la SEP ha generado una escasa calidad de programas de actualización del magisterio, ordinariamente cursos cortos que se fueron repitiendo por muchos años sin la debida actualización, impartidos en cascada (donde algún voluntario se ofrecía a reproducirlo sin ser especialista) y que no se vincularon con las necesidades formativas evidenciadas por las evaluaciones de los docentes, pero sí fueron avalados por comisiones SEP-SNTE. Así fue la principal oferta de profesionalización del magisterio impartida preponderantemente en centros de maestros.

Otro cambio en la política educativa fue en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) de 2006, que intentó reorientar la formación permanente de los docentes, y, para 2008, se integró un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica.

Reyes afirma que, con el paso de los años, "la SEP reconocía un total de 1.053 programas entre cursos, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados como potenciales opciones que podían tomar los maestros para encausar su desarrollo profesional" (Reyes, 2020, p. 61), pero la amplitud de la oferta constituye más un universo disperso y de desigual calidad que no ha garantizado transitar al desarrollo y consolidación de trayectorias formativas profesionales.

Entre las características de la oferta de profesionalización de las últimas tres décadas, se observa, por un lado, una orientación hacia la nueva gerencia pública, tratando de mejorar la eficacia y calidad de los procesos educativos bajo una lógica economicista, pero sin márgenes reales de autonomía profesional, y, por otro, una oferta limitada orientada a cursos de variable calidad y pertinencia, que, en el fondo, constituyen una estrategia de profesionalización simulada desde el gobierno central (en el que las autoridades locales no siempre se han interesado en intervenir), y contribuyen a la proletarización del profesorado, pues lo despojan del contenido de su actividad.

La lógica de los estímulos llevó a privilegiar aquellos cursos mejor ponderados, antes para el programa de Carrera Magisterial y, a partir de 2013, para el Servicio Profesional Docente, por encima de los posgrados, posicionando una lógica cortoplacista en la profesionalización del magisterio, en lugar de una de fortalecimiento más integral.

La SEP y el sindicato propiciaron que el mercado marcara la oferta y demanda sin una supervisión efectiva. Estas decisiones encierran contradicciones, como un exacerbado discurso a favor de la evaluación como única vía para alcanzar la calidad educativa, y "una formación de baja intensidad para circunscribirse a acciones de corto plazo" (Reyes, 2020, p. 63). La demanda generada en los últimos años posiciona a las instituciones de educación superior (públicas y privadas) como principales oferentes de servicio en un intento de acercar al normalismo con las universidades.

Un error de las reformas educativas de corte neoliberal que iniciaron con el Acuerdo fue posicionar la evaluación como palanca de impulso para lograr la calidad educativa, en lugar de sustentar la mejora continua en el desarrollo de trayectorias profesionales, falla inexplicable después de más de dos décadas de participar en evaluaciones internacionales y obtener los últimos lugares, sin diseñar una estrategia sistémica de fortalecimiento de la profesionalización docente.

Por ello, un número importante de instituciones privadas han aprovechado el nicho de mercado que se generó y ofrecen posgrados flexibles, por ejemplo, programas de maestría a cursar en un año y sin elaboración de tesis, que ha encontrado respuesta entre los docentes que buscan una acreditación rápida y fácil. Esta es una tendencia contraria a lo que encontramos en otros países de la región, que han fortalecido la participación del Estado, tanto en la certificación de las instituciones involucradas en la formación y actualización de los docentes, como en donde se ha recuperado la exclusividad de la formación como compromiso del Estado, para asegurar la adecuada formación de los profesores.

Otra opción de profesionalización que abrieron las Unidades UPN en la Ciudad de México desde 1994 fue la incursión en el ofrecimiento de posgrados profesionalizantes para docentes en servicio a través de dos programas de maestría (educación ambiental y planeación educativa), los cuales se siguen impartiendo en algunas Unidades UPN. Estas son antecedentes de la Maestría en Educación Básica que se analiza en la presente investigación.

De acuerdo con los datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDU), el promedio de docentes frente a grupo y directivos de primaria que se profesionalizan en el posgrado, es menor que sus colegas de preescolar o secundaria, lo cual se puede apreciar tabla 3.

Tabla 3. Formación académica del personal docente

Función	Formación académica del personal docente		
	Licenciatura o menor	Maestría	Doctorado
Director(a) preescolar público	69,70%	27,6 %	2,7 %
Director(a) preescolar privado	87,50 %	11,6 %	0,9 %
Docente preescolar público	90,20 %	9,4 %	0,4 %
Docente preescolar privado	97,90 %	2,0 %	0,1 %
Director(a) primaria pública	69,90 %	26,4 %	3,7 %
Director(a) primaria privada	81,10 %	17,4 %	1,5 %

teseopress.com

Docente primaria pública	90,80 %	8,8 %	0,4 %
Docente primaria privada	96,90 %	3,0 %	0,1 %
Director(a) secundaria pública	66,30 %	30,3 %	3,4 %
Director(a) secundaria privada	72,00 %	25,5 %	2,5 %
Docente secundaria pública	89,50 %	10,2 %	0,3 %
Docente secundaria privada	93,40 %	6,3 %	0,3 %

Nota: la tabla refleja la formación del personal docente en cada uno de los niveles del sistema educativo nacional. Fuente: elaboración propia con base en datos oficiales (Comisión Nacional para la Mejora Continua, 2021).

Con la información de la tabla 3, podemos observar que el 9,4 % de las educadoras frente a grupo a nivel nacional tenía grado de maestría en 2021, pero poco más del 27 % de las directoras de jardines de niños también, y es una proporción mayor que el correspondiente a los docentes y directores de primaria. Esto es un indicador significativo de que, independientemente de que los programas de estímulos no incentiven la profesionalización hacia el posgrado, un sector importante de profesores lo prefieren. La información de MEJOREDU también refleja que, cuando los directivos se hacen cargo de un grupo escolar, la formación en posgrados disminuye significativamente.

El caso de la MEB

Los programas educativos se enmarcan en proyectos ideológicos, sociales y políticos; particularmente la figura jurídica de la UPN como organismo desconcentrado de la SEP la lleva a acompañar las distintas reformas educativas que ha vivido el país. La RIEB de 2006 no fue la excepción; cuando la SEP decidió alinear al enfoque por competencias en boga los planes y programas de estudio, desde el nivel preescolar hasta la educación media superior, logró articular en el diseño curricular la misma orientación y campos formativos, lo que requería también capacitar a los docentes para enseñar en el desarrollo de competencias, además de responder a otras demandas sociales, como el uso de las tecnologías, el trabajo colaborativo, el trabajo que promovía el respeto a la diversidad, la democracia, la inclusión y la equidad, entre otros (Secretaría de Educación Pública, 2008).

En la Ciudad de México, las Unidades UPN tenían experiencia previa en posgrado con dos maestrías: Educación Ambiental y Educación con Campo en Planeación Educativa. Así, se convocó a un equipo de académicos al diseño curricular con el propósito de generar una oferta flexible con varias salidas terminales compuestas de dos especialidades.

Los participantes analizaron opciones pertinentes de especialidad de primer año y con varias salidas de especialidad de segundo año, lo que permitiría fortalecer las trayectorias profesionales de los docentes de educación básica según sus áreas de interés. Se propuso que la estructura de la MEB fuera modular con la integración de bloques en la construcción de productos en común y no de seminarios.

Así se diseñaron 13 especialidades, de las cuales algunas planteaban problemas genéricos para cursar en el primer año, y un segundo grupo de ellas para profundizar en diversos campos de conocimiento para su desarrollo profesional:

- Animación Sociocultural de la Lengua
- Construcción de Habilidades del Pensamiento
- Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía
- Enseñanza de la lengua y Recreación Literaria
- Espacio Geográfico y Diversidad Sociocultural
- Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica
- Inclusión e Integración Educativa.
- Manejo de Conflictos en el Aula
- Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad
- Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad
- Sexualidad y Educación (se eliminó de la MEB en la actualización de 2020)
- Sociedad Política y Cambio Educativo
- Tiempo y Espacio Histórico

Sin embargo, sobre el desarrollo del proyecto académico, se imbricó el compromiso de las autoridades, y el documento final parecía responder más al diagnóstico de la SEP sobre los problemas de la formación docente señalados al inicio del sexenio de Vicente Fox con el característico énfasis en la *evaluación*:

> El principal problema se ubica […] [en que] no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación y poco se recuperan para mejorar las prácticas de enseñanza y […] falta pleno dominio […] sobre los contenidos y enfoques de los nuevos programas (Secretaría de Educación Básica, 2003, p. 28).

Como ejemplo, la Maestría en Educación Básica se propuso la encomienda de alcanzar "lo que se denomina escuelas de calidad"

(Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 3), acorde a los planteamientos del Programa Sectorial Educativo 2007-2012.

En el documento base de la MEB, se explicó la necesidad de un programa en que "los egresados alcancen los estándares de desempeño" fijados por la RIEB (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 4), y no en un nuevo campo de conocimiento. La MEB, en su propuesta curricular, atendió un compromiso con la SEP para generar una oferta profesionalizante en el enfoque por competencias, y la UPN instruyó a las Unidades UPN de la CDMX a trabajar en el mismo sentido.

En la justificación se estableció: "… incorporando nuevos elementos teóricos, metodológicos, instrumentales y/o disciplinarios en la perspectiva de desarrollar las competencias docentes que requiere un profesional de la educación para favorecer la articulación de la educación básica" (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 4). Esto alineó el plan de estudios a una coyuntura de la política educativa, pero, sobre todo, a un enfoque pedagógico particular en lugar de buscar una reflexión amplia y crítica sobre los problemas de la educación, incluso la fundamentación pedagógica se refiere al marco político de la Reforma Integral a la Educación Básica, que "demanda un tipo de formación que incida de manera directa en el desarrollo de las competencias profesionales, así como de las formas y calidad en las que los profesores ejercen su práctica docente" (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 23).

Otro de los aspectos que sirvieron para avalar la necesidad de este posgrado en su momento fueron los bajos niveles alcanzados de comprensión lectora en las evaluaciones internacionales de PISA, por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), así como la limitada oferta de actualización que impulsó el programa Carrera Magisterial (Universidad Pedagógica Nacional, 2009). Esto generó las condiciones propicias para impulsar un nuevo posgrado como opción profesionalizante para los docentes de la capital del país, sin embargo, posicionar las evaluaciones estandarizadas como uno de los ejes de la profesionalización no recupera otras pedagogías preocupadas porque todos los niños logren aprendizajes, es decir, posicionar la centralidad del derecho del alumno a la educación.

La fundamentación del documento base de la MEB asumió el compromiso de responder a las demandas institucionales vigentes (enfoque de calidad y competencias sustentado principalmente en la perspectiva de Philippe Perrenoud y Francisco Imbernón presente en los programas de la SEP), limitando una visión universal de acceso al conocimiento al sesgarla a un solo enfoque y los campos formativos de la educación básica.

Esta limitación coincide con una cierta forma de ver a los docentes como operadores de programas y no como profesionistas autónomos capaces de decidir la mejor estrategia para que sus estudiantes logren aprendizajes, pues asume, desde la orientación del posgrado, cuál debe ser el enfoque pedagógico de su trabajo.

En términos de Díaz Barriga:

> … el docente no se asume como un profesional, no hace suyas las diversas exigencias que emanan de la condición profesional, entre otras, defender el conjunto de elementos que conforman su desempeño profesional, por ejemplo, asumir su responsabilidad frente al aprendizaje de los estudiantes, la necesidad de elegir los sistemas de enseñanza (Díaz Barriga, 2005, p. 8).

Y la MEB no pretende darle esas herramientas, por lo menos desde el diseño curricular. No existe un camino único ni óptimo para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su contexto socioeconómico y cultural, aprendan.

Los detractores del enfoque por competencias lo vinculan a la globalización, el taylorismo y una lógica de mercado que se ha apoderado del discurso hegemónico, las políticas y las instituciones (Bosman y Roegiers, 2000; Doray y Maroy, 2004), o ponen el énfasis en las "situaciones posteriores complejas en el aprendizaje, el saber-hacer y las habilidades sociales" (Roegiers, 2008); incluso, ven la generalización del enfoque por competencias como una visión reduccionista del saber para la acción.

Otra contradicción se ubica en fundamentar propuestas curriculares en el enfoque por competencias, y mantener una división disciplinaria en los planes y programas de estudio. Lessard señala: "Antes de entrar en la cuestión de la neutralidad del enfoque por competencias, hay que insistir en la idea de que la aplicación del enfoque por competencia es controvertida" (Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 6).

Con lo anterior, a la intención de diseño flexible, se impuso un acuerdo cupular y se estableció que la especialidad Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica (ECPPEB) fuera el programa de primer año para todas las especialidades. Dicha especialidad buscaba responder a los nuevos requerimientos de los docentes para formar

> competencias para el desempeño que exige el mundo contemporáneo, como la capacidad de responder a situaciones de incertidumbre y de cambio; como las habilidades de innovación, de creación y solución de problemas; como la capacidad de trabajo en equipo y de interacción en un marco de

> respeto a la diversidad, mediadas por tecnologías de información y comunicación (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 3).

Tampoco dicha especialidad vuelve a abordar en el documento las habilidades, pues las desliza al ámbito de la transversalidad, y las sustituye por competencias específicas, como "argumenta la política educativa de la RIEB en el contexto sociocultural desde su práctica profesional" (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 21).

La especialidad de primer año de la MEB funciona como tronco común e indica que el modelo por competencias es el enfoque pedagógico "para lograr procesos de mediación en su práctica profesional" (p. 23), y, en lugar de mostrar apertura a debatir distintas propuestas pedagógicas, relacionó los contenidos curriculares y hasta los nombres de los seminarios a la RIEB; por ejemplo, en la propuesta de 2009, se manejaron actividades como competencias:

> -Elabora diagnósticos de su práctica profesional e identifica las situaciones susceptibles de transformación que le permitan diseñar una propuesta de intervención para el aprendizaje por competencias (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 35).
> -Desarrolla la planeación de proyectos educativos para la mediación del aprendizaje por competencias (Universidad Pedagógica Nacional, 2009, p. 39).

En esa primera versión del plan de estudios, la MEB no incluyó las habilidades fundamentales establecidas en las metas para el siglo XXI, sintetizadas en

> *Alfabetizaciones fundamentales*: Dominio de la lengua lectura, escritura), científica, en tecnologías de la información y comunicación, cultural y cívica.
> *Competencias:* pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración, curiosidad, adaptabilidad, liderazgo, conciencia social y cultural (Reimers y Chung, 2016, p. 20).

Es justo decir que en 2017 se realizó un ejercicio sobre los problemas que enfrentaba la MEB en la operación en las Unidades UPN, actividad realizada mediante un foro en el que se reconocieron como deudas del programa la inclusión, la atención a la diversidad y la sustentabilidad, además de discutir las dificultades derivadas con "el perfil de la planta docente, la vinculación del Programa de Estudios con la investigación y eficiencia terminal; así como su operación académica, aportando datos sobre la actualización de su personal" (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 19).

La flexibilidad se mantuvo en la posibilidad de acreditar solamente la especialidad del primer año, o continuar con la segunda especialidad para obtener el grado de maestría. También, en la opción de cambiar de

U-UPN del primero al segundo año, pero en los hechos los estudiantes se mantienen en la unidad en que se inscriben desde el primer año.

La actualización al programa en 2020 corrigió el error de haber cerrado tres cursos del primer año de la especialidad de tronco común a la RIEB, por lo que cambió a "Modelo Curricular para Educación Básica vigente (SEP)" (Álvarez, Ferrusca, Torres y Morales, 2020, p. 7). Esta decisión dejó pasar la oportunidad de vincular la propuesta curricular del primer año de la maestría hacia una perspectiva de desarrollo profesional más global, como, por ejemplo, "involucrando a los profesores en el estudio de diversas tradiciones de pensamiento en las que se fundamenta la educación" (Reimers, 2020, p. 93), al mantener como eje de la especialidad el enfoque por competencias de manera genérica (competencias profesionales necesarias para desarrollar estrategias didácticas). También se reconocieron los problemas de baja eficiencia terminal.

Además, se identificó

> una fuerte tendencia del personal docente de la MEB [que] centra su ejercicio en la cátedra como conocedor de los contenidos, dejando poco espacio a la investigación de su quehacer y la difusión y discusión de éste, en ámbitos académicos (Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 23).

Lo cual se relaciona con el objeto central de la investigación sobre alfabetización académica.

Dicha alfabetización se pretende atender en los distintos módulos que componen el programa, donde se solicita que los estudiantes elaboren textos como parte de los procesos de evaluación:

> escrito(s) argumentativo(s) y de reflexión sobre las competencias profesionales en su práctica educativa desde el enfoque pedagógico que sustenta el Modelo Curricular para la Educación Básica vigente (SEP), en su función mediadora como docente y en el desarrollo de estrategias didácticas (Álvarez, Ferrusca, Torres y Morales, 2020, p. 78).

En estos textos se pretende que el alumnado analice de manera crítica, desarrolle ideas creativas e innovadoras y exprese la mejora en sus competencias profesionales.

La especialidad de primer año tiene como producto final la elaboración de un proyecto de investigación que desarrollar en el área de la segunda especialidad. Dicho producto debe cubrir las mismas características que se han planteado como criterios o competencias en los cursos:

a. Ser un escrito argumentativo sobre el contexto socioeducativo que enmarca la transformación de su práctica profesional, a partir de la *evaluación de la calidad del aprendizaje*, de las políticas educativas internacional y nacional, y del sistema educativo nacional.

b. Presentar el diseño para aplicación de planeación didáctica para *el logro del aprendizaje por competencias* considerando la evaluación y la metaevaluación.
c. Constituir un proyecto que busca la transformación de su práctica educativa.

Las especialidades que conforman el segundo año de la maestría tienen una perspectiva más amplia de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes para consolidar su trayectoria profesional desde diferentes referentes teóricos, como el pensamiento complejo de Morin, o la revaloración de los saberes experienciales de Tardif, aunque respetan el diseño curricular que marca las competencias profesionales.

La especialidad de *Construcción de Habilidades de Pensamiento* se establece como competencias reconocer y comprender las diferentes aportaciones científicas que contribuyen al conocimiento de los procesos de pensamiento. Busca que el estudiante:

> -Analice la correlación existente entre los tipos de pensamiento y el aprendizaje que estos potencian, promoviendo los procesos de aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a crear.
> -Articule el contenido y el proceso mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, ayudando al estudiante a mejorar la capacidad de organización, concentración, atención, memorización, autorregulación y el enriquecimiento de su autoconcepto.
> -Distinga los diferentes estilos de aprendizaje para identificar formas distintas de procesamiento y favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Y fomentar capacidades de pensamiento creativo (Medina, Lira, Montes de Oca, Ramos y Mejía, 2020, p. 15).

La especialidad en *Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en la Educación Básica* propone el desarrollo de competencias profesionales en la práctica reflexiva y el pensamiento complejo que permita a los estudiantes configurar una visión flexible del currículo con una visión humanista; sin embargo, no especifica cuáles serían esas competencias profesionales. Pretende que los estudiantes desarrollen:

> -Habilidades y conocimientos para elaboración de diagnósticos educativos dentro de los centros. Facultades para propiciar la participación, el acompañamiento y la colaboración pedagógica en las escuelas.
> -Capacidades de reflexión, diálogo, negociación e interlocución con distintos actores para mejora del proceso educativo.
> -Procedimientos metodológicos para emprender planeaciones y evaluaciones conjuntas. Atributos para atender y resolver distintos escenarios en materia de Gestión Escolar (Pérez, Hernández, Medina y Castañeda, 2020, p. 47).

Existen dos especialidades vinculadas con el desarrollo del lenguaje. La primera es *Animación Sociocultural de la Lengua en la Educación Básica*, que busca desarrollar diez competencias básicas en los estudiantes de la MEB, que se pueden resumir de la siguiente manera:

> -Lee, comprende y produce textos diversos, con la finalidad de reflexionar, fundamentar y transformar su labor educativa, en el marco de las exigencias socioeducativas y comunicativas actuales.
> -Analiza e incorpora en su práctica docente los enfoques vigentes de la enseñanza de la lengua (sociocultural, comunicativo y funcional, entre otros) […].
> -Diseña y aplica situaciones didácticas [para] […] desarrollar diversas competencias comunicativas en sus alumnos, con base en la Investigación Educativa.
> -Implementa estrategias relacionadas con la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura, para favorecer su formación integral y la del estudiante en las esferas: física, emocional, cognitiva, social y artística, en situaciones comunicativas diversas.
> -Genera trabajo colegiado […]. Impulsa de manera permanente la cultura de trabajo colaborativo, en todos los ámbitos de su labor […].
> -Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar sus procesos de aprendizaje y enseñanza (s/a, 2020a, p. 10).

Mientras que la segunda, *Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria*, recupera la dimensión sociocultural de la enseñanza de la lengua con un enfoque constructivista hermenéutico, que recupera la metodología biográfico-narrativa y el trabajo por proyectos para desarrollar la oralidad, la escucha y la escritura como una realidad indisociable (González, Vázquez, Martínez y Martínez, 2020). Esta especialidad propone que los estudiantes desarrollen tres competencias genéricas:

> -Transforma su práctica docente implementando la propuesta metodológica de la documentación biográfico-narrativa de las experiencias pedagógicas [de] […] su intervención docente.
> -Ejecuta proyectos de Intervención a partir de los procesos comunicativos y las prácticas sociales del lenguaje y del enfoque sociocultural […] por Proyectos en la producción de textos […] en forma pública.
> -Interpreta las perspectivas de la enseñanza de la lengua [y] […] los enfoques pedagógicos vigentes, para traducirlos en prácticas de enseñanza […] pertinentes, dando respuesta a las necesidades de su contexto educativo y al propio desarrollo de sus competencias comunicativas (González, Vázquez, Martínez y Martínez, 2020, p. 17).

Los diversos problemas sociales llevaron a proponer cuatro especialidades relacionadas con la vida en convivencia y el desarrollo de habilidades sociales. La primera de ellas, *Inclusión e Integración Educativa*, pretende romper con las prácticas de discriminación y exclusión en la

escuela con la resignificación de "los saberes y experiencias docentes a través de la investigación narrativa y visualiza su poder de transformación y agencia que lo posiciona como sujeto pedagógico frente a cualquier reforma" (s/a, 2020b, p. 35).

La segunda corresponde a *Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad*, que trasciende la visión fragmentaria del currículum por asignaturas partiendo del respeto mutuo como base de las relaciones, lo que permite reforzar el sentido de pertenencia e identidad personal, social y cultural y responder a las necesidades de los contextos particulares (Pineda, Membrillo, y Veloz, 2020).

La tercera es *Manejo de Conflictos en el Aula*. Además de las competencias genéricas, aquí se espera que los estudiantes "reconozcan factores emocionales, cognitivos, físicos y sociales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje" y "comprendan y apliquen los aspectos éticos y de derechos de los implicados en las acciones educativas en el control de conflictos" (Martínez, Sánchez, Sánchez y Villamar, 2020, p. 10).

La última en este mismo ámbito es *Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía*, que busca desarrollar competencias cívico-éticas y concientizar sobre la importancia de "ofrecer una educación integral basada en la formación en valores cívicos y una ética de la dignidad y los derechos humanos que permitan desarrollar competencias para la convivencia democrática e intercultural en el ambiente escolar" (Llanos, Hernández, Félix, Huaracha y Díaz, 2020, p. 3).

Existen dos especialidades más de la MEB que se imparten en las Unidades UPN de la CDMX, vinculadas al impacto de la ciencia y la tecnología en nuestras vidas. *Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad* plantea el desarrollo de cinco competencias profesionales para sus estudiantes:

> -Utiliza el conocimiento científico en contextos cotidianos (competencia científica) y promueve que sus alumnos lo hagan.
> -Aplica los procesos que caracterizan a las ciencias y sus métodos de investigación, para analizar y transformar su práctica docente.
> -Es consciente del papel que ejercen la ciencia y la tecnología en la sociedad, tanto en la solución de problemas como en la génesis de nuevas interrogantes y promueve dicha conciencia en sus alumnos.
> -Reflexiona desde una perspectiva personal, sobre la importancia social de la ciencia y se compromete con ella e inculca dicha actitud en su grupo.
> -Relaciona e integra información de diferentes fuentes y disciplinas para crear un referente conceptual propio, para su aplicación en un fin o situación específica (Ruiz y otros, 2020, p. 8).

La segunda se relaciona más con el desarrollo sostenible y sustentable de la educación ambiental. En *Realidad, Ambiente y Educación,* se pretende desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva:

> -Del impacto de la ciencia y la tecnología en el ambiente […] natural, social y cultural.
> -Reconocer […] la diversidad ecológica (como) factor de […] diversidad cultural [e] […] identidad personal.
> -Comprender la interrelación entre los seres humanos y su ambiente como proceso histórico que se concreta en la localidad, el país y el mundo.
> -Valorar y respetar el patrimonio cultural y los recursos naturales.
> -Recuperar (la) experiencia cotidiana y las de sus alumnos como síntesis de historias individuales y colectivas, en las que se manifiesta la identidad cultural en su diversidad (Benítez, Arias, Ruiz, y Paz, 2020, p. 10).

El último grupo de especialidades corresponden a aspectos de historia, geografía y sociedad, contextualizados en dos características: por un lado, las abismales desigualdades que presenta el país, y, por otro, la riqueza de la diversidad geográfico-cultural. *Tiempo y Espacio Histórico* se refiere directamente al Campo Formativo Exploración del Mundo Social en el espacio histórico-geográfico desde la diversidad e interculturalidad. Pretende desarrollar

> la utilización de fuentes diversas de información, confrontar conductas, comportamientos y conceptos, aprender a organizar datos, lograr la reflexión de los mismos, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos [como] […] actos de un alto valor formativo individual pero también colectivo […] para el manejo de situaciones […] vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos docentes, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo (Vargas y Serranía, 2020, pp. 7-8).

Mientras que *Espacio Geográfico y Diversidad Sociocultural* tiene una perspectiva más didáctica para el desarrollo de competencias geográficas del estudiante de la MEB:

> -Conocer el espacio geográfico (medio, paisaje, territorio).
> -Dominar el lenguaje geográfico (leer e interpretar mapas).
> -Diseñar itinerarios didácticos y salidas de campo.
> -Utilizar las TICs y los recursos de geo informática.
> -Desarrollar valores y actitudes sociales […] conciencia ambiental [y] aprender a enseñar geografía escolar (Mendieta, García, Magallanes y Alcántara, 2020, p. 55).

Finalmente, *Sociedad, Política y Cambio Educativo*, como su nombre lo indica, tiene una mirada macro de los problemas educativos y se orienta a realizar investigaciones que den cuenta de la arena de conflictos e interés que impactan, se generan o se reproducen en las instituciones

educativas. Dicha especialidad se propone el desarrollo de cuatro competencias profesionales en los estudiantes de la MEB:

> -Genera conocimiento educativo a través de investigaciones pertinentes para identificar, describir o explicar los problemas, retos y posibilidades de la educación básica […].
> -Desarrolla de manera sistemática, una práctica reflexiva sobre su quehacer profesional y el de otros profesionales de la educación […] para comprender las relaciones entre sociedad y educación.
> -Analiza, a nivel local, regional y estatal, las múltiples relaciones entre configuraciones sociales y fenómenos educativos como la diversidad social y cultural […].
> -Evalúa el diseño e implementación de políticas educativas para la gestión del cambio educativo implementadas en la educación básica a nivel local, regional y estatal (Quiroz, Ochoa, Lucas y Vázquez, 2020, p. 7).

La revisión de las especialidades de segundo año permite afirmar que, en su mayoría, coinciden con la tendencia internacional de posgrados genéricos, donde se perfilan las necesidades formativas para el siglo XXI, tales como las alfabetizaciones básicas, científicas y tecnológicas, visuales y de información, culturales y de conciencia mundial, adaptabilidad y creatividad, de comunicación efectiva, colaboración y habilidades interpersonales (Lenke, 2003), aunque en algunas se observa un énfasis en la parte didáctica, lo cual no significa que esto sea equivocado.

La alfabetización académica y el aprendizaje de habilidades de lectura, escritura y oralidad (habilidades LEO) aparecen en el desarrollo de los módulos como parte de los productos parciales y finales donde los estudiantes de la MEB analizan y resignifican su práctica y reflexionan sobre ella.

En lo anterior, hay un reconocimiento implícito de que los profesores no son aplicadores de programas, ni tampoco son simples trabajadores del Estado, tal como señalan Cantón y Tardif:

> Los profesores no son una mano de obra intercambiable […] su trabajo se comprende en estricta relación con el enraizamiento histórico y sociocultural de la escuela de cada país […] no es independiente de [su] estatus social […], roles, tareas […], género, [su condición de] escuelas privadas o públicas, contextos privilegiados o desfavorecidos (Cantón y Tardif, 2018, p. 10).

La riqueza de la MEB –más allá de las limitaciones de su diseño– radica justamente en recuperar la experiencia del docente como objeto de conocimiento y transformación. En ello, las prácticas narrativas son la materia prima de análisis del fenómeno educativo desde la experiencia personal, en ámbitos locales específicos y no desde la homogeneidad que pretenden los programas educativos. Este ejercicio permite a los

estudiantes tomar consciencia de ser docente, y ha brindado una oportunidad de cambio que los egresados reconocen en sus trabajos de grado:

> Ingresar a la Maestría en Educación Básica, me dio el "poder" de realizar este ejercicio introspectivo, me inspiró a encontrarme, a mirarme en el espejo de un pasado profesional carente para observar que el vaho que lo empañaba, deja entrever la imagen de una docente consciente y comprometida con su papel social; que se ha convertido en "investigadora" en y de su propia práctica, que observa, reflexiona y genera alternativas de solución que exige la realidad (Dueñas, 2016, p. 120).

Otra de las contribuciones del programa es que reactivó el carácter nacional de la UPN al impartirse en 70 unidades y en las tres Universidades Pedagógicas descentralizadas (Chihuahua, Durango y Sinaloa), rebasando ampliamente las expectativas de proyecto para la Ciudad de México. La MEB proporcionó un programa académico nacional que impulsó los estudios de posgrado para docentes del nivel básico en todas las regiones del país, favoreciendo el intercambio académico entre quienes se interesaron en participar en una oferta amplia de especialidades que no habían tenido nunca las U-UPN del país, refrendando su carácter de universidad nacional.

Además de brindar una opción de profesionalización que va más allá de los tradicionales cursos de actualización, proporcionando un espacio de comprensión teórica, reflexión y análisis al servicio de una mejor práctica docente.

3.5. Conclusiones

La tardía institucionalización de la atención a la primera infancia favoreció la precarización de los servicios y del personal que se encarga de ellos, donde erróneamente los tres primeros años se consideran servicios de cuidado que pueden ser atendidos por agentes educativos (personal habilitado y con escasa preparación), vinculando lo educativo con lo escolarizado y preponderantemente como preparación para la escuela primaria. Así, pareciera que lo educativo inicia a partir del preescolar, donde el trabajo sí requiere personal especializado.

Desafortunadamente, en México se mantiene presente la tensión entre considerar a las educadoras de primera infancia como profesionales o como agentes de la educación, lo cual ha fragmentado su actividad. A diferencia de lo que ocurre con los profesores de otros niveles educativos, los de educación inicial y preescolar en general no asumen una posición militante como gremio que los lleve a revalorar su trabajo y, por tanto, a politizarse en la búsqueda de condiciones laborales dignas,

seguridad social y aprecio social, desempeñándose más en la lógica de la vocación y el amor a la infancia.

Lo anterior no valora la evidencia científica que se ha producido ni el consenso político que se ha generado a nivel internacional de que el aprendizaje inicia desde el nacimiento y tiene una etapa crítica de conocimiento del mundo de manera acelerada en los primeros tres años de vida. De ahí la necesidad de que los infantes sean atendidos con el establecimiento de marcos legales adecuados y la implementación de políticas públicas que garanticen el derecho de niñas y niños de estar a cargo de personal adecuado para generar los ambientes de aprendizaje y socialización en sus contextos particulares.

Aunado a ello, los contextos de desigualdad económica, diversidad cultural y violencia que se viven en el país complejizan el trabajo de las educadoras, a lo que se añaden las deficiencias en la formación inicial y una visión curricular homogénea, que no les brinda elementos para responder a las cada vez más amplias demandas que se ciernen sobre las escuelas, por lo que buscan su profesionalización:

> Los docentes tratan con una compleja y diversificada clientela, en condiciones de creciente incertidumbre moral, donde hay muchas estrategias de enseñanza que son viables, y donde hay más y más grupos sociales que ejercen su influencia y tienen algo que decir (Hargreaves, 1996, p. 34).

Existe una investigación que sugiere que los docentes de la primera infancia provienen de sectores y familias con menor capital cultural y económico en términos relativos, y que en estos hogares la incidencia de la vulnerabilidad económica tiende a ser significativamente más alta que entre los hogares de otros profesionales y técnicos (Vaillant, 2004; Pardo, 2016).

Otro aspecto que debe posicionarse por lo menos en el debate es la desfeminización de la docencia de la primera infancia, no solo por una cuestión de ruptura cultural con el machismo que le imprimió Justo Sierra y continúa presente hasta nuestros días:

> Los argumentos que fundan este posicionamiento profesional a favor de desnaturalizar el género son variados:
> 1. Los hombres en los centros de educación y cuidado sirven de ejemplo a los padres, demostrando que la educación infantil no es una cuestión femenina;
> 2. La educación para la primera infancia suele estar cargada de estereotipos femeninos que incomodan a los padres, y los docentes hombres establecen empatía con ellos y los mantienen involucrados y activamente presentes en el proceso pedagógico de los niños;
> 3. Los equipos profesionales con hombres y mujeres permiten reciprocidades en el aprendizaje profesional, en cuanto a las prácticas pedagógicas; y

> 4. Contribuye a avanzar en paridad de género en otras profesiones y en la vida cotidiana (Pardo, 2016, p. 54).

Además de romper el estereotipo asociado a la naturaleza maternal, se puede sumar al debate la naturaleza paternal de protección al infante, se debe conformar una identidad docente especializada, con formación científica y no solo práctica (experiencial) o intuitiva (maternal), para favorecer el desarrollo infantil potencial de manera integral.

Otro asunto pendiente es revalorar el cuidado infantil como actividad de gran valor social; aquí hablamos de cuidado en un sentido amplio como "nudo central de las desigualdades en particular de género […] como la acción de ayudar a un niño o una niña […] en todas aquellas tareas que tienen que ver con el desarrollo y bienestar de su vida cotidiana" (Batthyány y Araujo, 2022, pp. 123-124).

Sin embargo, desfeminizar no es suficiente, sino que también se debe atraer a los buenos estudiantes del nivel medio para especializarse en la atención educativa infantil, y generar condiciones laborales atractivas; de lo contrario, continuarán la precarización de la profesión y el desprestigio social ligado a ella.

Sería ingenuo pensar que la preparación de los docentes de primera infancia es solamente un asunto de credencialización y que la nivelación a formación técnica o licenciatura por sí misma garantizará una adecuada atención. Es necesaria la consolidación de trayectorias formativas como especialistas en desarrollo infantil, por lo que el interés, no obstante que sea individual, de acercarse a los posgrados, aunque no se les reconozca en los programas de estímulos, se orienta en la dirección adecuada, pero debe incentivarse más.

La docencia ha vivido la proletarización, entendida como un concepto económico dentro de un proceso social. Este se relaciona con las condiciones laborales; en el caso particular de las escuelas, se expresa por la naturaleza de las condiciones laborales en ellas. También ha sido excluida de las funciones conceptuales de su trabajo a través del fortalecimiento de controles administrativos, lo que repercute en una disminución de espacios para poner en juego su creatividad y el desarrollo de sus habilidades.

Las políticas neoliberales, en su búsqueda de mayor eficiencia, han impactado en el establecimiento de indicadores semejantes a la verificación de la productividad, con formatos de seguimiento estandarizados que se imponen a las docentes; estos, por un lado, han traído como consecuencia una descualificación del trabajo docente pues los requerimientos administrativos les absorben una parte importante de la jornada. Por otro lado, viven la necesidad de reclasificarse para lograr promociones o acceder a mejores condiciones (como la obtención de plazas o estímulos), lo cual genera un incremento de las tensiones laborales.

Es necesario fortalecer la formación inicial de los docentes que atienden a la primera infancia ya sea en el nivel técnico o superior, pues ahí debe principiar el desarrollo de trayectorias exitosas. Una deuda de la regulación educativa en México es la supervisión de la oferta privada, que se ha dejado a la lógica del mercado, así como de la pública. El financiamiento sin una adecuada supervisión hasta el momento no ha tenido un impacto favorable en la capacitación de los formadores de formadores ni en la instauración de la investigación como eje de profesionalización en las instituciones encargadas de formar educadores.

El desarrollo de trayectorias profesionales en la etapa de formación inicial y su especialización en el posgrado no pueden limitarse a la revisión de contenidos específicos, sino que requiere apuntalar habilidades de alfabetización académica para consolidar el acceso a la información y comunicación oral y escrita, estrategias cognitivas de análisis y solución de problemas, creatividad y habilidades interpersonales (comunicación, colaboración y trabajo en equipo, entre otras), si queremos que los docentes estén preparados para los requerimientos del siglo XXI.

La MEB juega un papel estratégico en la profesionalización de las docentes de inicial y preescolar, su diseño curricular ha permitido conocer y practicar nuevas formas de aprendizaje en la búsqueda de mejores alternativas pedagógicas. A su vez, el programa ha posibilitado una evolución importante en las U-UPN con una experiencia enriquecedora en todos los sentidos.

En las unidades de la Ciudad de México, a pesar de no haber tenido concursos para plazas desde 2007, con la implementación de la MEB mejoró la conformación de la planta académica y se incrementó a 26 el número de doctores, 17 de ellos partícipes en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI del Conacyt), lo que impactó favorablemente en el impulso a la investigación y producción escrita. Más profesores han buscado el reconocimiento del PRODEP y se han agrupado en cuerpos académicos (CA PRODEP). En 2022, entre las U-UPN-CDMX, se cuenta con cinco CA en formación, uno en consolidación y uno ya consolidado. Todo ello favorece no solo a la UPN, sino al magisterio de educación básica que estudia en sus unidades.

Referencias

Alaníz Hernández, C. (2020). La obligatoriedad de la educación inicial en México: un escenario poco probable. En M. Olivo Pérez, Alaníz Hernández, C. y Reyes, L., *Educación y reforma educativa en México. A propósito de la cuarta transformación* (pp. 121-154). Caracas: Del Solar.

Alaníz Hernández, C. y Farfán Mejía, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del D.F.* México: UPN.

Álvarez, G., Ferrusca, V., Torres, E. y Morales, D. (2020). *Competencias profesionales para la práctica pedagógica en la educación básica. (279-Tronco común). Proyecto de actualización de la MEB.* México: UPN.

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994.* México: CIDE.

Batthyány, K. y Araujo, N. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados? (y por qué su invisibilización es fuente de desigualdades). En K. Batthyány y Arata, N., *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella)* (pp. 121-147). México: Siglo XXI/Clacso.

Benítez, N., Arias, M. Á., Ruíz, J. J. y Paz, V. (2020). Especialidad Realidad, Ambiente y Educación (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bosman, G. y Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences*. Bruselas: De Boeck.

Campos, E. (2016). Una nueva institución: el jardín de niños en México. En Instituto Nacional de las Revoluciones de México, *Educadoras y maestras. Col. Las maestras de México* (pp. 19-63). México: Secretaría de Cultura.

Campos Alba, E. (2018). Hacia la formación de educadoras en el estado de México (1889-1920). *Cadernos de Pesquisa em Educação* -PPGE/UFES Vitória, 20(47), 33-45.

Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.

Comisión Nacional para la Mejora Continua (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020.* México: Mejoredu.

Díaz Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108). Obtenido de bit.ly/3EKOTnX.

Doray, P. y Maroy, C. (2004). *Les relations entre économie et éducation: vers de nouvelles régulations?* París: L'Harmattan.

Dueñas Trejo, M. M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. México: UPN.

Galeana, P. (2017). *Maestras urbanas y rurales de los siglos XIX y XX.* México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Gallegos, M., Guerra, M. y Longoria, E. (2009). Especialidad en Competencias Profesionales para la práctica en la educación básica. En México: Universidad Pedagógica Nacional.

González, T., Vázquez, J. H., Martínez, C. y Martínez, M. (2020). Especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (Proyecto

de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.
Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile.
Inclán, C. y Mercado, L. (2005). Formación y procesos institucionales (Escuelas Normales y UPN). En P. Ducoing, *Actores y procesos de formación*. Vol. 8. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
INFOMEX (2019). Solicitud de Información 0001100767818. México.
Larios Guzmán, M. y Hernández Orozco, G. (2012). Desempeño y profesionalización: las maestras de párvulos en la historia de la educación de Chihuahua, México durante las primeras décadas del siglo XX. *Historia Caribe*, 7(20), 147-157.
Lawn, M. y Ozga, J. (2004). *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza.* Barcelona: Pomares.
Lenke, C. (2003). *EnGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age*. Naperville: Lab.
Llanos, M., Hernández, M., Félix, K., Huaracha, M. y Díaz, O. R. (2020). Especialidad Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía (Proyecto Actualización MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.
Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). Obtenido de bit.ly/3EDxz5D.
Lussier, D. (2016). Reflexiones sobre Singapur: una ecología de coherencia. En F. Reimers, y E. O'Donnell, *Quince cartas sobre la educación en Singapur* (pp. 77-80). México: Fondo de Cultura Económica.
Martínez, G., Sánchez, J. M., Sánchez, L. y Villamar, A. (2020). Especialidad en Manejo de Conflictos en el Aula (proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.
Medina, A., Lira, J., Mondes de Oca, G., Ramos, G. y Mejía, G. (2020). Especialidad Construcción de Habilidades de Pensamiento (Proyecto de actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.
Mendieta, A., García, S., Magallanes, M. y Alcántara, M. (2020). Especialidad Espacio Geográfico y Diversidad Sociocultural (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.
Mendoza Ruiz, J. (2017). Los congresos nacionales de instrucción pública: rezagando las relaciones intergubernamentales durante el siglo XIX. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(6), 110-129. Obtenido de bit.ly/3Gnfie1.

Pardo, M. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC-Unesco. Recuperado de bit.ly/3OezcJZ.

Pérez, A., Hernández, N., Medina, J. y Castañeda, J. (2020). Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales de la Educación Básica (Proyecto de actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pineda, M., Membrillo, M. y Veloz, V. (2020). Especialidad Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Programa para el Desarrollo Profesional Docente (21/06/2022). Cuerpos Académicos con Reconocimiento PRODEP. México. Obtenido de bit.ly/3XbtqwK.

Pública, S. D. (2008). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. México: SEP.

Quiroz, M., Ochoa, M. J., Lucas, L. y Vázquez, S. (2020). Especialidad Sociedad, Política y Cambio Educativo (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo*. España: SM.

Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países.* México: Fondo de Cultura Económica.

Reyes García, L. (2020). La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio. Propuesta oficial, problemas y retos. En C. Alaníz Hernández, M. A. Olivo Pérez y L. Reyes García, *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 61-90). México: UPN.

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-36. Obtenido de bit.ly/3TRorig.

Ruiz, J., Gómez, L. M., Gutiérrez, M. B., Alvarado, F., Paz, V. y Meixueiro Hernández, A. (2020). Especialidad Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

S/A (2020a). Especialidad Animación Sociocultural de la Lengua en la Educación Básica (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

S/A (2020b). Especialización, Inclusión e Integración Educativa (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Básica (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica (Documento base).* México: SEP.

SEP (1/02/2022). Estadística educativa. Obtenido de bit.ly/2ORiRw7.

Universidad Pedagógica Nacional (2009). Maestría en Educación Básica. Documento Base. México: UPN.
Universidad Pedagógica Nacional (2020). Actualización del Programa de Maestría en Educación Básica (Documento Base). Ciudad de México: UPN.
Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates.* Santiago, Chile: PREAL.
Vargas, P. y Serranía, M. (2020). *Tiempo y Espacio Histórico (Proyecto de Actualización de la MEB)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Parte II.
Estudios de caso: percepciones de alfabetización académica en la profesionalización de educadoras

4

La alfabetización académica en la Maestría en Educación Básica: autopercepción de estudiantes y egresados

Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles,
Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

4.1. Introducción

En torno de la lectura, escritura y oralidad (LEO), existe una serie de *creencias* que configuran la manera como se concibe su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Específicamente, al ingresar a un posgrado, se cree que, por haber transitado por una licenciatura, los/as estudiantes ya cuentan con las habilidades de LEO que demanda este nivel académico.

Respecto a la primera, se cree que son lectores autónomos (Garrido, 2004) y que, por tanto, han desarrollado un interés genuino por leer, lo hacen con un posicionamiento crítico, han tenido acceso a un acervo amplio, confrontan a los/as autores, dudan de las definiciones y de las verdades absolutas.

Además de haber transitado por una licenciatura, al ser docentes de educación básica, se cree que cuentan con las herramientas lingüísticas necesarias para producir un documento con fines de titulación, y los demás textos que se escriben durante los estudios de posgrado. En otras palabras, se asume que escriben con claridad y coherencia, que saben argumentar y utilizan adecuadamente el aparato crítico.

Una de las *creencias* más difundidas es que la oralidad no se enseña, sino que se adquiere en el contexto de la vida familiar y social, durante la socialización primaria (Berger y Luckmann, 1986) por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella, se convierte en miembro de la sociedad. Más adelante, la va perfeccionando, pero se trata de un aprendizaje natural.

A la participación de los/as estudiantes en una clase, se la llama "discurso académico", y tiene una naturaleza distinta al utilizado en la vida cotidiana. Leclerc (citado en Castelló, 2007) clasifica los géneros en formales e informales; en los primeros estaría el discurso académico,

porque se produce en las instituciones. Y en los segundos, aquella comunicación utilizada en la vida social y familiar.

Otra creencia consiste en que la lectura, escritura y oralidad son habilidades lingüísticas independientes, que poco tienen que ver una con la otra. A través de las LEO, se construye y comunica el conocimiento, lo que implica un trabajo vinculado porque "leemos y escribimos, investigamos y aprendemos, leyendo y escribiendo" (Miras y Solé, en Castelló, 2007, p. 83), lo que se denomina "modelo híbrido", que implica *leer para escribir*, y aquí completaríamos: *leer para escribir y oralizar*, porque se requiere comunicar de manera oral el conocimiento.

Esto conlleva la utilización eficiente de las LEO, lo que no se logra cuando se parte de una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento por parte del docente, a través de la exposición y la escucha pasiva de los/as estudiantes, lo que Carlino llama "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema" (Carlino, 2005, p. 13). En dicho estilo de enseñanza, se desaprovecha el potencial epistémico de la escritura, la lectura crítica y la argumentación oral.

La creencia de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes entre sí no tiene sustento. Se reconoce que todo buen escritor es un gran lector; así lo han demostrado los/as más renombrados escritores de ficción literaria, como Ernest Hemingway, Isabel Allende, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, J. K. Rowling, entre otros/as, quienes hablan de sus libros y autores favoritos, y de la influencia que han tenido en sus obras.

Finalmente, la última creencia es que la planta académica del posgrado no tiene que enseñar las habilidades LEO. Si prevalece esta idea, los/as estudiantes se pierden de la posibilidad de aprender de personas experimentadas en estas habilidades. En un estudio con estudiantes de la MEB, se llegó a las siguientes conclusiones:

> Estas creencias muestran la resistencia que tenemos los profesores para ocuparnos de la lectura, escritura y oralidad de nuestros estudiantes universitarios, así como nuestro desconocimiento de estos procesos y, por lo tanto, de la forma de mejorarlos y disminuir los problemas. En este sentido, hay poca atención a la alfabetización académica (Jiménez y Correa, 2016, p. 72).

En los últimos años, docentes y directivos de educación básica cada vez tienen más interés en seguir profesionalizándose, a través de cursos, diplomados y estudios de posgrado. Y, aunque se interesan en diferentes temas, en todas las opciones de formación, de manera transversal está la lengua oral y escrita. A través de la cultura escrita,

se da cuenta del conocimiento, es la forma de transmitirlo y de que permanezca.

Leer y escribir son procesos complejos, que lleva muchos años perfeccionar. En el posgrado se requiere de un manejo experto de estas habilidades para consolidar el documento de titulación, del que se espera que marque una diferencia con el realizado en la licenciatura. Pero la escritura puede causar mucho estrés, porque durante su producción se generan una serie de emociones que pueden facilitar o dificultar la realización del documento. Estas preocupaciones suelen ser variadas, por ejemplo, no saber cómo empezar el escrito, cómo estructurarlo, si es claro, cómo lograr que comunique lo que se desea, que cumpla con lo solicitado, cómo incorporar a los/as autores, entre otras, como señala Correa (2019):

> La percepción de que estamos o no consiguiendo nuestros propósitos, lo preocupados que estemos por demostrarnos que somos hábiles o buenos comunicadores además de conocedores del tema, nuestra posición en la comunidad científica, entre otros, son aspectos que pueden dificultar o facilitar nuestra actuación (p. 10).

Los estudios demuestran que las emociones se activan cuando las personas realizan algo que consideran importante (Gutiérrez, 2016), como cuando los estudiantes tienen que construir escritos, leer en voz alta frente a un público, explicar las lecturas realizadas ante sus compañeros, o presentar un examen profesional. Porque hay que cumplir con las exigencias educativas y las expectativas personales. Lo que lleva al tema del autoconcepto, del reconocimiento de las habilidades, pero también de la manera como las demás personas perciben y reconocen la otredad y se identifican con ella.

La cultura escrita y la oral tienen una relevancia indiscutible, son la principal vía de comunicación humana, su perfeccionamiento nos ha permitido crear una cultura compleja. La lectoescritura es probablemente (Ong, 2016) la tecnología más revolucionaria, y su utilización ha permitido transformar a la sociedad en lo que hoy conocemos como "cultura grafolecta". No podríamos concebir la vida actual sin ella, dependemos de lo escrito, en el comercio, la salud, la administración, la educación, la religión, es decir, en todos los ámbitos. En el campo educativo, suele convertirse en una condición *sine qua non* para conseguir éxito escolar y lograr los objetivos académicos.

Carecer de habilidades de LEO puede llevar a la discriminación, las personas suelen ser señaladas por no contar con los requerimientos necesarios de las LEO en todos los niveles educativos. Estas

personas suelen sentirse ajenas, en un mundo letrado que no comprenden, y del que creen no formar parte, e incluso puede ser factor de deserción.

En este capítulo se quiere identificar cómo las habilidades LEO implicadas en los estudios de posgrado pueden ser un factor de discriminación entre los/as estudiantes o contra ellos/as. También se da cuenta de las diferencias que hay entre estudiantes-docentes de educación básica (inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación especial) con relación a sus habilidades LEO al cursar el posgrado, y cómo se perciben al interior de un grupo.

4.2. Perfil de encuestados

La docencia continúa siendo una profesión feminizada en la educación básica, preponderantemente en los casos de educación inicial y preescolar, a pesar de que desde hace 50 años la educación inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ha trabajado con hombres, y de que desde hace 25 años también se empezó a recibir educadores hombres en los jardines de niños. Este género lo constituyen apenas el 13,3 % del personal docente de preescolar a nivel nacional. En la Ciudad de México, en el ciclo escolar 2020-2021, solamente 0,95 % de los profesores al frente de un grupo de primera infancia eran hombres (ver tabla 4).

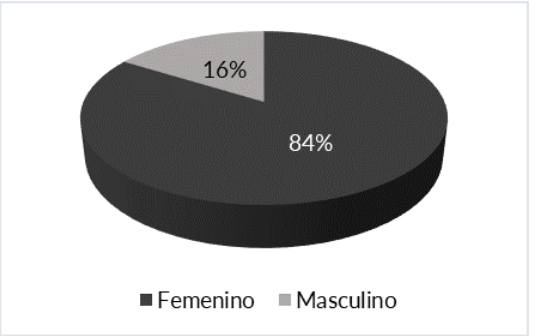
Tabla 4. Docentes en la Ciudad de México (censo 2021-2022)

Nivel	Total	Mujeres	Hombres
Inicial	721	720	1
Preescolar	12.331	12.208	123
Primaria	31.267	26.405	4.862
Secundaria	30.093	17.230	12.863

Nota: la tabla indica el total de docentes en los distintos niveles educativos en la Ciudad de México. Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022).

Lo anterior se refleja en la encuesta aplicada entre 142 docentes que eligieron la Maestría en Educación Básica (MEB) como su opción de profesionalización en las dos U-UPN de la Ciudad de México.

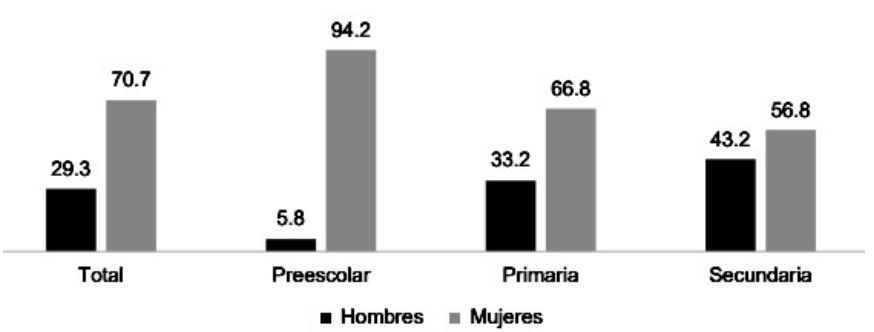
Figura 10. Participantes en la encuesta de autopercepción de habilidades por género



Nota: la figura muestra el porcentaje de entrevistados por género. Fuente: elaboración propia.

Del universo de participantes, 83,8 % corresponde a mujeres, y solo el 16,2 % son hombres (ver figura 10). Esto proporcionalmente coincide con las estadísticas obtenidas de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) realizada en 2019 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI): 71 % de los docentes de 20 años y más pertenece al género femenino, sin embargo, este número se incrementa de manera significativa en el nivel preescolar, donde 94 % son mujeres. Estas estadísticas encuentran un equilibrio en el nivel secundario, ya que casi el 57 % de quienes laboran en este nivel son mujeres (figura 11).

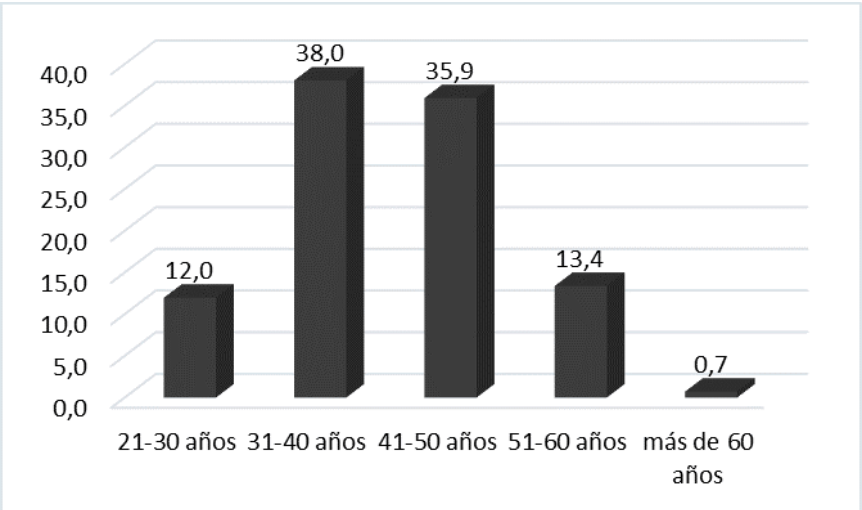
Figura 11. Distribución porcentual de la población ocupada como docente de 20 años y más, por nivel educativo



Nota: la figura muestra el porcentaje de docentes por nivel educativo y por género. Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE. Cuarto trimestre de 2019.

Respecto al rango de edad, a partir de la muestra, se puede apreciar que entre los/as docentes nóveles no existe un interés significativo de continuar su trayectoria formativa en el posgrado, pues el grueso de estudiantes corresponde a profesoras y profesores de entre 31 y 40 años de edad (38 %), seguido por el rango de entre 41 y 50 años de edad (35,9 %), y el rango menor (0,7 %) es de las personas mayores de 60 años, lo cual es comprensible, pues se trata de personal educativo más cercano a la jubilación (figura 12).

Figura 12. Rango de edad de los encuestados



Nota: la figura muestra el perfil de los encuestados por fango de edad. Fuente: elaboración propia.

Otro de los puntos de la encuesta corresponde a la revisión del nivel educativo donde laboran los estudiantes de la MEB. Cabe mencionar que, en los últimos años, un sector importante de profesores de educación básica busca consolidar sus trayectorias formativas en el posgrado a pesar de que el sistema de estímulos, como los extintos Carrera Magisterial y el Servicio Profesional Docente, o el de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAM) actualmente vigente, no lo propicia como opción de formación continua, aunque, como se vio en el capítulo anterior, se interesan más en los posgrados los/as directores y docentes de secundaria y preescolar que los/as de primaria.

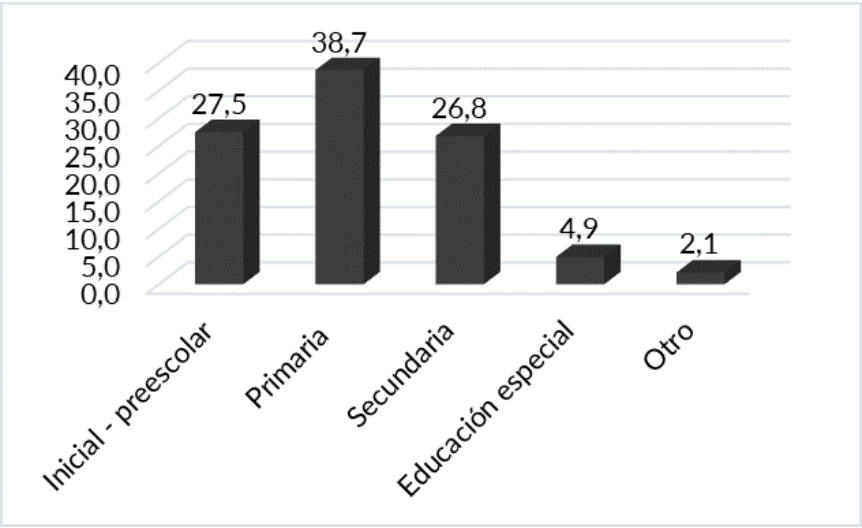
Como se visualiza en la figura 13, la población de los/as entrevistados es mayoritariamente del nivel primario en sus modalidades pública y privada, que representa el 38,7 % del total, seguido por los/as de

educación inicial y preescolar (también en ambas modalidades), que es un 27,5 % del total de docentes participantes. Entre este grupo y el de secundaria, existe una diferencia menor a un punto porcentual, igual al 26,8 %.

La encuesta permite ver que existe un alto nivel de docentes en secundaria y preescolar que cursan la maestría en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, ello coincide con las estadísticas educativas ofrecidas por la Secretaría de Educación Pública, aunque la mayor población la ocupa el personal de primarias, la diferencia es ligera, existe un equilibrio entre los/as docentes de inicial-preescolar y secundaria.

El personal de educación especial también aparece con casi un 5 %. A partir de la muestra, se puede inferir que los/as docentes de primaria muestran menor interés en consolidar su trayectoria formativa hacia el posgrado en la UPN, en comparación con sus colegas de otros niveles educativos, concordando con la proporción en la estadística nacional.

Figura 13. Nivel educativo en el que laboran

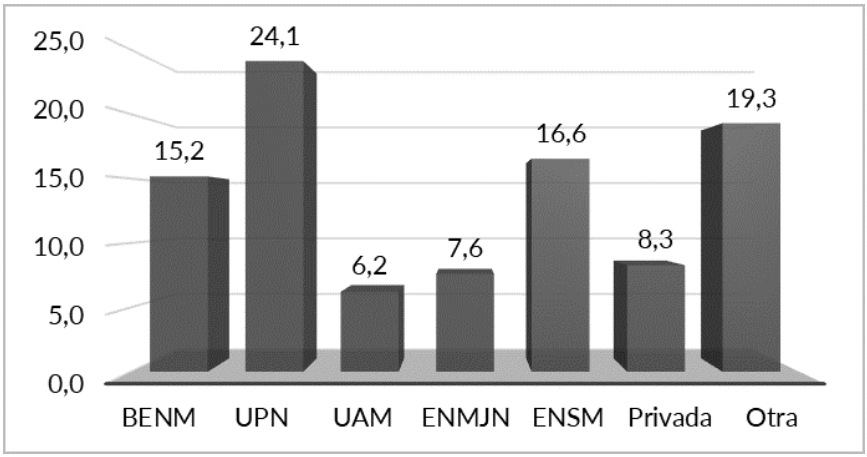


Nota: la figura muestra el perfil de los/as entrevistados con base en el nivel educativo en el que laboran. Fuente: elaboración propia.

De manera coincidente con otras universidades, el mayor porcentaje de estudiantes que ingresan a la MEB proceden de la licenciatura en la UPN (24,1 %), es decir, una población endógena. En la siguiente figura 14, también se puede apreciar la pluralidad de instituciones de procedencia de los/as estudiantes que opta por la MEB: 15,2 % del alumnado proviene de la Benemérita Escuela Normal de maestros (BENM), institución que sí cuenta con programa de maestría, así como de la Escuela Normal Superior de Maestros (ENSP), que no tiene ningún posgrado.

Más del 40 % de quienes cursan o han egresado de la MEB provienen de otras instituciones de educación superior, quizá atraídos por la amplia oferta de especializaciones que ofrece el posgrado de las U-UPN.

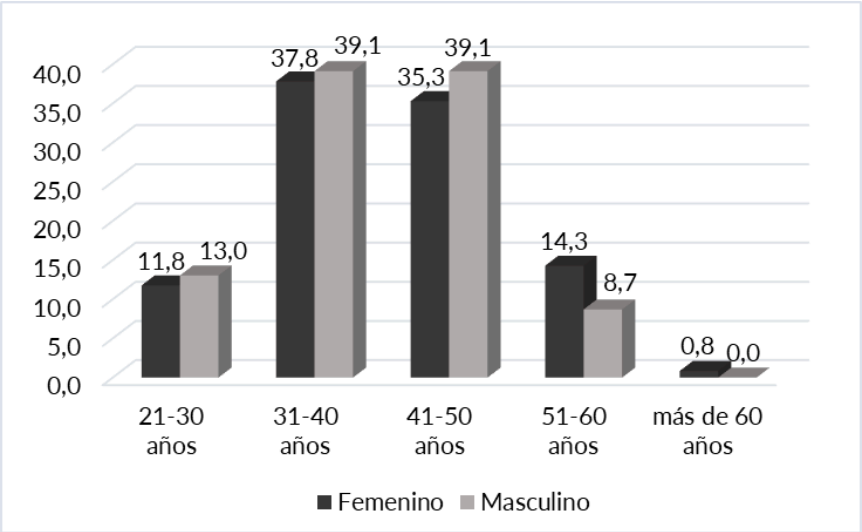
Figura 14. Institución donde cursó la licenciatura



Nota: la figura muestra el perfil de los entrevistados según la institución superior de procedencia. Fuente: elaboración propia.

En la realización de tablas cruzadas a través del programa estadístico SPSS, se encontró un equilibrio por género en los rangos de edad. Este equilibrio desaparece respecto a los/as docentes que ingresan con una edad de entre 51 y 60 años, donde la diferencia porcentual es mayor, pues 14,3 % de estudiantes en ese rango de edad son mujeres, contra un 8,7 % del alumnado masculino (figura 15).

Figura 15. Análisis de relación género-edad de encuestados

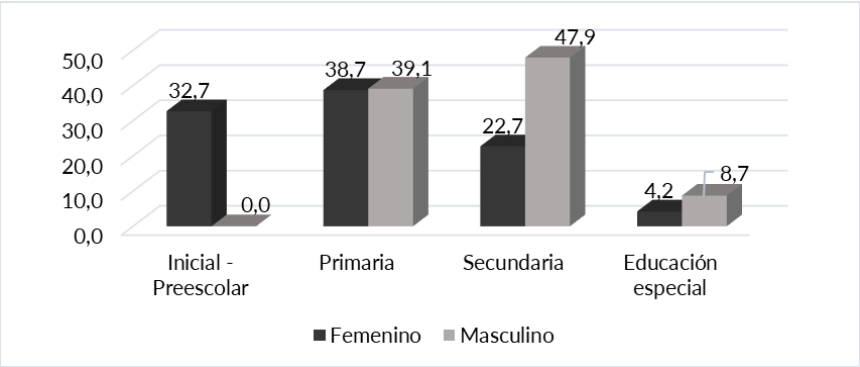


Nota: la figura muestra los resultados estadísticos de la relación género-edad de los/as encuestados. Fuente: elaboración propia.

Al revisar la relación género-nivel educativo donde laboran los/as encuestados de las unidades 095 y 096 de la Universidad Pedagógica Nacional, se encontró que el 32,7 % lo hacen en el nivel inicial o preescolar, en modalidades pública o privada, y que 94 % son mujeres. En el nivel primario, el equilibrio incrementa de manera significativa, lo que representa el 38,7 % de profesoras y el 39,1 % de profesores. Mientras que el nivel secundario es contrario al de preescolar, pues se registra un 47,9 % de alumnos y 27,7 % de alumnas. En educación especial, también se duplica el porcentaje en el personal masculino, con 8,7 %, en contraste con 4,2 % del personal femenino (figura 16).

La condición de profesión feminizada se comentó en el capítulo previo, y se mantiene la tendencia entre estudiantes de la MEB. Otra de las razones puede ser que exista cierta reserva en la contratación de docentes del género masculino para laborar en el nivel inicial y preescolar, lo que incide en el número de egresados de estas licenciaturas y, por ende, causa un bajo número de ingresos en la maestría con alumnado del género masculino que labore en la educación inicial o preescolar.

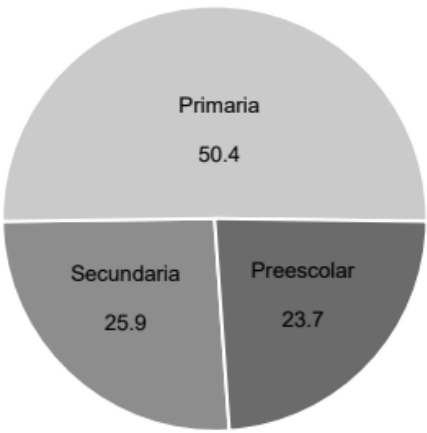
Figura 16. Análisis género con relación al nivel educativo donde labora



Nota: la figura 16 muestra la relación estadística de género-nivel educativo donde los/as entrevistados laboran. Fuente: elaboración propia.

En la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) de 2019, surgió que el 50,4 % de docentes mayores de 20 años laboran en el nivel primario, 25,9 % en secundaria y 23,7 % en preescolar (figura 17).

Figura 17. Distribución porcentual de la población ocupada como docente en educación básica de 20 años y más



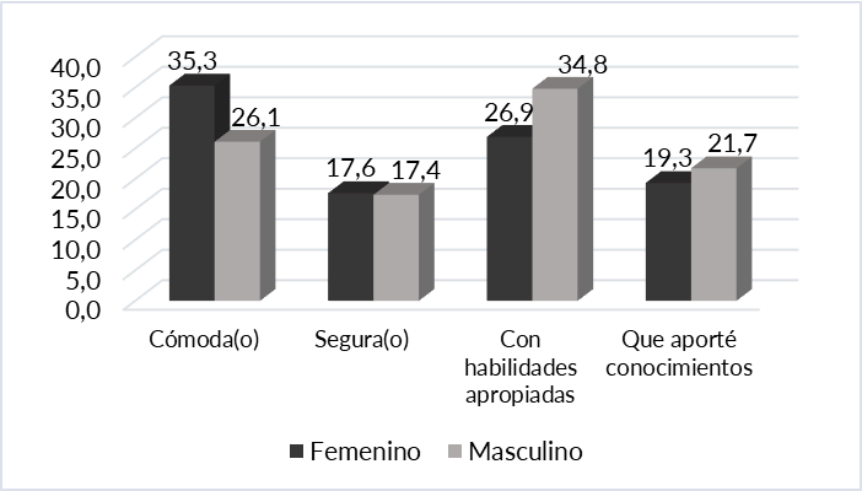
Nota: la figura muestra el porcentaje de docentes en educación básica. Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, ENOE. Cuarto trimestre de 2019 (INEGI, 2020, p. 1).

En contraste con las estadísticas del INEGI, se encontró un mayor número de estudiantes hombres que ingresan a la maestría (47,9 %) y que laboran en el nivel secundario, seguido por el 39,1 % que labora en primaria. En el caso de estudiantes-profesoras, no existe una diferencia significativa entre las alumnas que laboran en el nivel primario (36,7 %) y las que lo hacen en preescolar e inicial (32,7 %). Por lo menos entre quienes participaron en la encuesta, se puede afirmar que existe mayor interés por la profesionalización hacia el posgrado entre las docentes de educación inicial y preescolar que entre sus homólogas de primaria.

4.3. Autopercepción de habilidades LEO para cursar la MEB

La percepción de contar con habilidades apropiadas para cursar la maestría cambia según el sexo del participante. Como se visualiza en la figura 18, el 35,3 % de las estudiantes manifiesta haberse sentido cómoda al cursarla, y 34,8 % de los hombres afirmó sentirse seguro al realizar sus estudios.

Figura 18. Análisis de la relación género-sentimiento al cursar la MEB



Nota: la figura muestra el análisis estadístico respecto a la percepción de los/as entrevistados por género al cursar la Maestría en Educación Básica en las U-UPN. Fuente: elaboración propia.

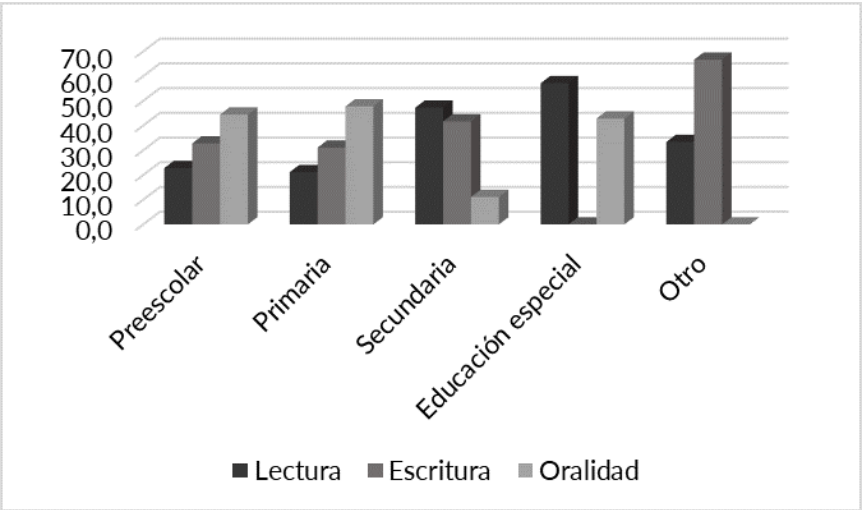
En las estadísticas cruzadas respecto al nivel educativo donde labora y la autopercepción sobre si sus habilidades LEO eran adecuadas para cursar la MEB, con excepción de quienes laboran en áreas distintas a los

niveles educativos de educación básica (EB), en preescolar y primaria y educación especial consideran que tienen mayores habilidades en la oralidad que en secundaria; en cambio, el alumnado que labora en el nivel secundario se percibe con más habilidades en la escritura (41,7 %).

Llama la atención que educación especial se reconoce con habilidades para leer y comunicarse de manera oral, pero prácticamente nadie se atribuye poseer habilidad para la escritura.

En los niveles de preescolar y primaria, coinciden respecto a la percepción de que cuentan con menos habilidades de lectura que de escritura y oralidad. Tanto secundaria como educación especial reconocen que tienen mayores habilidades de lectura (figura 19).

Figura 19. Análisis de la relación entre lugar donde labora y las habilidades LEO adecuadas para la MEB



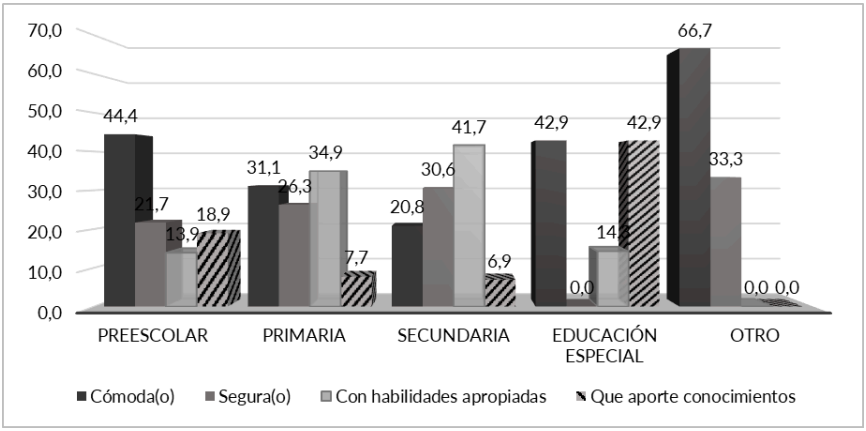
Nota: la figura muestra la relación estadística de los/as entrevistados respecto a su percepción sobre las habilidades LEO con las que cuentan para cursar la Maestría en Educación Básica en las U-UPN y el lugar donde laboran. Fuente: elaboración propia.

El alumnado tiene una percepción positiva de su expresión oral y sus habilidades para cursar la MEB, pero existen diferencias de opinión con relación al nivel educativo en el cual laboran; por ejemplo, un 40 % de las docentes de preescolar refirieron sentirse cómodas al cursar la maestría, pero solo la quinta parte de ellas se sentía segura al cursar sus estudios, y 87 % no manifestaron sentirse con habilidades apropiadas, siendo el nivel educativo con peor percepción de sus habilidades.

Respecto a los/as entrevistados de nivel primario, existe un mayor equilibrio de su percepción entre los rubros de sentirse cómodo, seguro y con habilidades apropiadas al cursar la MEB, sin embargo, poco más del 5 % considera que aportó conocimientos. En contraparte, los/as docentes de secundaria presentan una autovaloración positiva al señalar que cuentan con las habilidades apropiadas para cursar la maestría.

Entre los/as entrevistados, quien muestra una mayor autovaloración son quienes pertenecen a educación especial (figura 20), pues existe un equilibrio entre quienes opinan que aportaron conocimientos y quienes refieren haberse sentido cómodos al cursar la maestría: ambos representaron el 40 %.

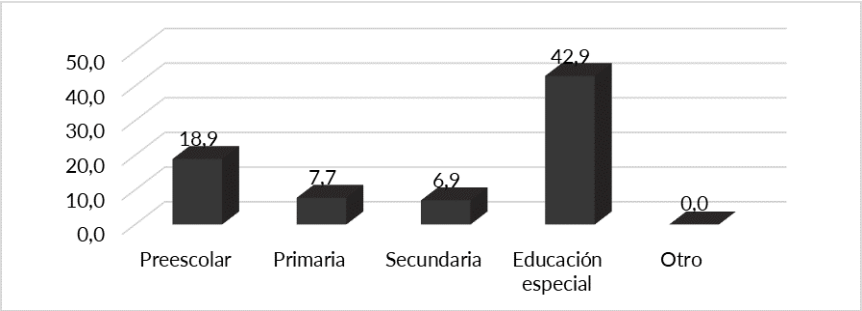
Figura 20. Análisis de la relación entre nivel educativo donde labora y sentimiento al cursar la MEB



Nota: la figura muestra los resultados estadísticos con base en la percepción de los/as entrevistados respecto al nivel educativo en el que laboran y el sentimiento al cursar la MEB. Fuente: elaboración propia.

Los/as estudiantes del nivel educación especial son quienes más consideraron que aportaron conocimientos (42,9 %), mientras que, de quienes trabajan en preescolar, solo el 18,9 % opina lo mismo de sí mismo. Por su parte, apenas el 7,7 % y el 6,9 % de los/as docentes de primaria y secundaria creen que aportaron conocimientos (figura 21).

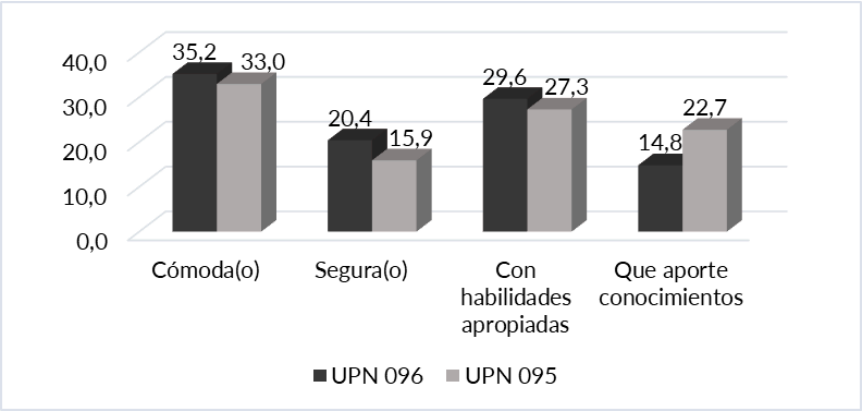
Figura 21. Autopercepción de encuestados sobre si aportaron conocimientos



Nota: la figura describe el porcentaje de los/as encuestados que tienen la autopercepción de que aportaron conocimientos al cursar la Maestría en Educación Básica en las U-UPN. Fuente: elaboración propia.

Al analizar las estadísticas mediante tabla cruzada de la percepción al cursar la MEB en relación con la unidad UPN, se encuentran estadísticas más o menos equilibradas entre los rubros *cómoda(o), segura(o) y con habilidades apropiadas* en las unidades 095 y 096. Sin embargo, se percibe una diferencia mayor en el rubro de quienes consideran que aportaron conocimientos en virtud de que existe mejor autovaloración por parte del alumnado que cursa la MEB en la unidad 095 (figura 22).

Figura 22. Análisis de la relación U-UPN donde estudió posgrado y el sentimiento al cursar la MEB



Nota: la figura representa los resultados estadísticos a partir de la autopercepción de los/as entrevistados en relación con la U-UPN donde cursó su posgrado y el sentimiento al cursar la Maestría en Educación Básica. Fuente: elaboración propia.

Las habilidades LEO constituyen herramientas indispensables para cursar un posgrado, en virtud de que estas tienen que desplegarse no solo para la comprensión de los textos académicos a los que se tiene acceso y que constituyen la fuente de información que dará formalidad y fundamentará el trabajo de investigación que se requiere para la construcción de una tesis. También son necesarias para la argumentación, el análisis de información, las habilidades de síntesis y la organización de ideas para la producción de textos.

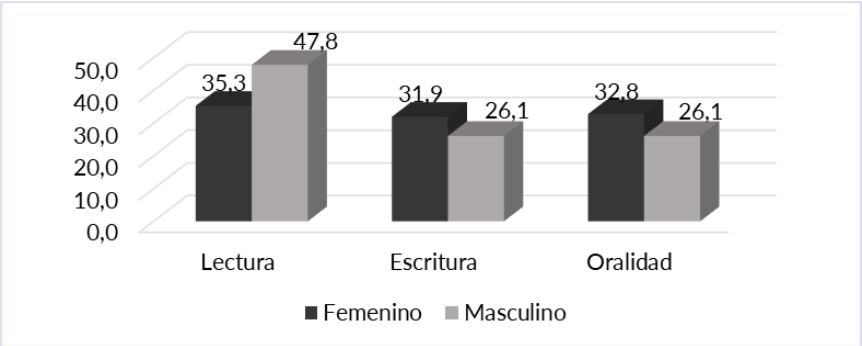
El mismo examen de defensa de la tesis, además de las prácticas y los debates que se realizan dentro de los espacios áulicos, requieren habilidades de oralidad, de tal manera que estas tres habilidades constituyen una parte fundamental en la formación de las instituciones de educación superior.

La oralidad es la habilidad lingüística a la que menos se le destina tiempo de enseñanza y práctica, es considerada como una herramienta natural que se aprende en el contexto de la vida, pero, en el caso de los espacios académicos, se requiere una enseñanza explícita. La preparación de un documento para titulación lleva muchos meses y hasta años de trabajo, pero la presentación pública, "cuando por fin va a salir a la luz y será juzgado por la comunidad científica" (Solé, en Castelló, 2007, p. 113), generalmente es poco trabajada. Sin tomar en cuenta que esta fase oral es la oportunidad para organizar y hacer comprensible el trabajo realizado.

En términos generales, se observa que, en la habilidad de lectura, los hombres reconocen mayores habilidades que las mujeres, sin embargo, en la oralidad y la escritura, las mujeres son las que tienen una mayor autovaloración de sus habilidades. En estos dos últimos rubros, no se encuentran diferencias significativas (figura 23).

teseopress.com

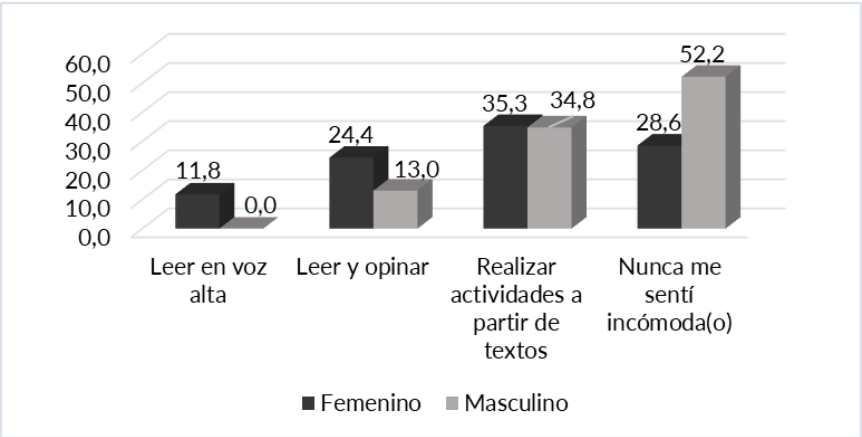
Figura 23. Análisis de la relación entre género y habilidades LEO adecuadas para la MEB



Nota: la figura muestra el resultado estadístico del porcentaje de entrevistados en la relación entre género y autopercepción de las habilidades LEO adecuadas para cursar la Maestría en Educación Básica. Fuente: elaboración propia.

De manera específica en las habilidades de lectura, existe una discrepancia importante entre ambos sexos: las mujeres se sienten más incómodas en las actividades que relacionan la lectura y la oralidad, lo que implica leer en voz alta y opinar sobre las lecturas (figura 24).

Figura 24. Análisis de la relación entre género y su percepción sobre sentirse incómoda(o) por sus habilidades de lectura



Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que se percibe incómodo por sus habilidades de lectura con relación al género. Fuente: elaboración propia.

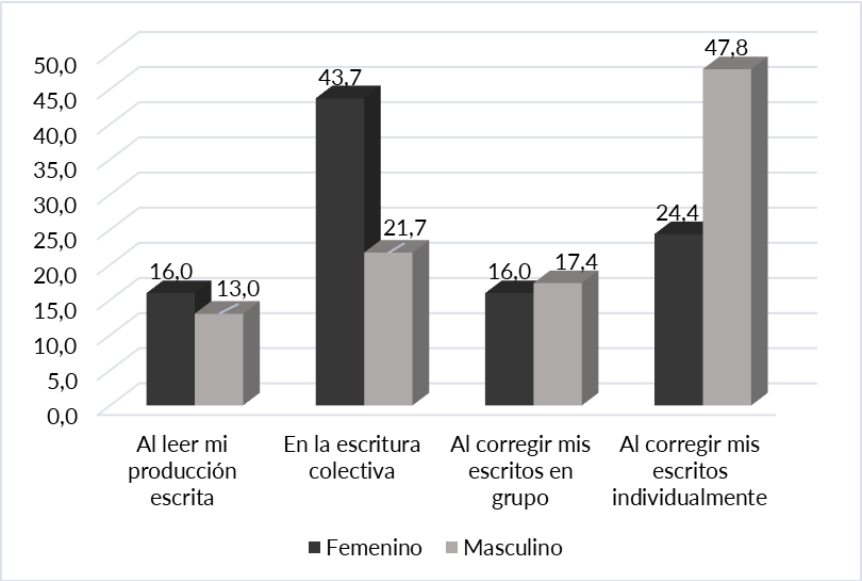
También es semejante la proporción de hombres y mujeres que se sienten *incómodos* al realizar actividades relacionadas con textos, esto es, 35,3 % en mujeres y 34,8 % en hombres. La mitad de los hombres asegura nunca haberse sentido incómodo al cursar la maestría, esto en contraste con las mujeres que afirman lo mismo, que representan el 28,6 % (figura 24). Ello demuestra lo significativas que son las habilidades de lectura al cursar este posgrado y sentir confianza al leer en voz alta (porque consideran que tienen buena pronunciación y fluidez), así como sentir satisfacción por sus opiniones y argumentaciones. Esto es fundamental para su autoconcepto y para poder terminar satisfactoriamente los estudios. En este sentido, la exclusión se relaciona con las habilidades LEO.

Señala Márquez (2017) que, al hacer una revisión sobre los resultados de las encuestas nacionales de lectura (INEGI, PLANEA, ENLACE, 2015), surge que en nuestro país hay problemas en las enseñanzas de la lectura, pese a que esta constituya "la puerta de entrada a otros conocimientos; […] no podemos esperar que los alumnos mejoren su desempeño escolar si no comprenden buena parte de lo que leen" (2017, p. 2).

La corrección de textos forma parte del proceso de escritura, que integra la planificación, la escritura y la revisión (Carlino, 2006; Castelló, 2007). Estos momentos no se dan de manera lineal, sino recursiva, es decir, suceden de manera alternativa o simultánea (Cassany, 2000, 2008), pero, cuando se trabaja la corrección entre pares, equipos o grupos o con académicos, puede experimentarse cierta incomodidad con respecto a los puntos de vista de otras personas, porque generalmente a nadie le gusta que le señalen sus errores.

Al respecto existe diferencia en la percepción de incomodidad entre hombres y mujeres en cuanto a esto, pues, según reflejan las siguientes estadísticas, a las mujeres les incomoda más la producción de textos de manera colectiva, mientras que a los hombres les genera más molestia la corrección de sus escritos de manera individual, esto es, privada (figura 25).

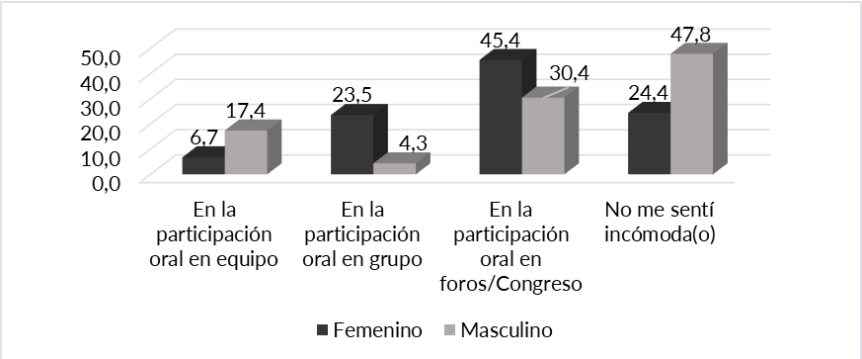
Figura 25. Análisis de la relación entre género y percepción sobre sentirse incómoda(o) por sus habilidades de escritura



Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que se percibe incómodo por sus habilidades de escritura con relación al género. Fuente: elaboración propia.

Esta misma diferencia por géneros se repite en el cruce con las habilidades de oralidad, pues, mientras que las mujeres manifiestan haberse sentido incómodas en la participación oral en foros o congresos, esto es, donde existe participación de agentes externos al grupo (45,4 %), los hombres refieren no haberse sentido esta molestia respecto a sus habilidades de oralidad en aquellos contextos (47,8 %). De los cuatro aspectos sobre los que se preguntó, se identifica que la problemática es en la participación oral con agentes ajenos al grupo escolar al cual pertenecen (figura 26).

Figura 26. Análisis de la relación entre género y percepción sobre sentirse incómoda(o) por sus habilidades de oralidad



Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que se percibe incómodo por sus habilidades de oralidad con relación al género. Fuente: elaboración propia.

4.4. Leer para escribir: problemas académicos para elaborar su tesis

Esta investigación busca analizar las percepciones, autopercepciones y dificultades reales del alumnado de las unidades 095 y 096 de la Universidad Pedagógica Nacional respecto a sus habilidades de lectura, escritura y oralidad (LEO), elementos considerados en las últimas décadas como parte de la alfabetización en sentido amplio, "hablar, leer y escribir de forma competente" (Garton y Pratt, en Miras y Solé, 2007, p. 42), que no se ciñe a la adquisición, al no ser "una tarea que se aprenda en un par de años, porque es un trabajo intelectual que no tiene un principio ni un fin, y que puede durar toda la vida de la persona" (Jiménez, 2021, p. 64), por lo que abarca estudios que pueden incluir hasta el posgrado.

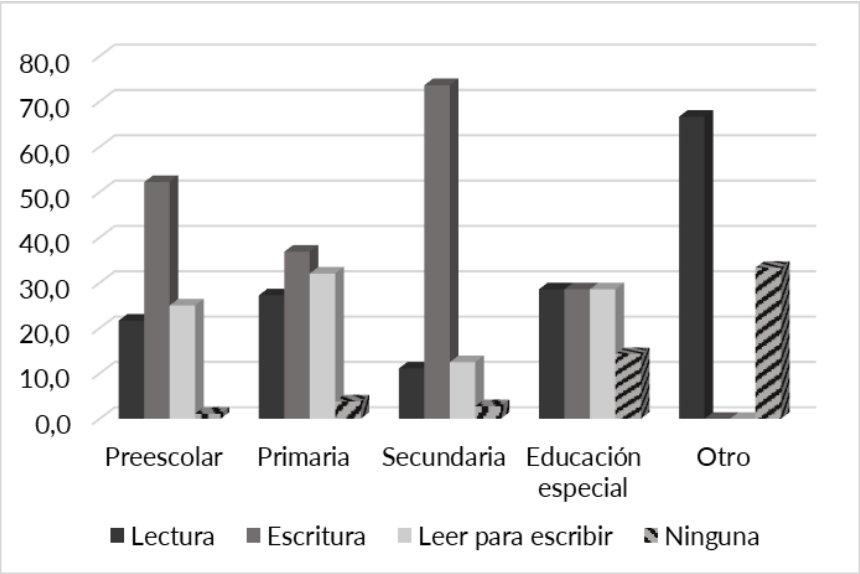
Si bien la eficiencia terminal de la maestría no es el objetivo de esta investigación, se determinó que la elaboración de la tesis de grado constituye un ejercicio que conjunta las habilidades de alfabetización académica de quienes cursan dicho posgrado. La elaboración de la tesis plasma la construcción de un discurso situado generalmente en su centro de trabajo. Con esto se hace referencia al discurso en sentido amplio, tal como lo plantea Buenfil: "… todo acto, objeto, práctica, imagen, enunciado, ritual […] susceptibles de ser analizados como objetos sociales como discurso, es decir como constelación de significados" (Buenfil, 1993, p. 11). En el terreno

educativo, dicha construcción de discurso refleja una práctica reflexiva sustentada y situada en un tiempo y espacio específicos.

En caso particular del posgrado en cuestión, los/as maestrantes buscan comprender o resolver un problema, ponen en juego sus habilidades para buscar, seleccionar, analizar y emplear información mediante una lectura comprensiva y analítica, que les permite dar orden y estructura a los propios pensamientos para expresarlos de manera escrita en una tesis, es decir, poner en juego sus habilidades de LEO en la construcción de un discurso que posiciona su formación profesional y al mismo tiempo los/as ayuda a tomar conciencia de sí como sujetos activos: "… la constitución de sujetos educativos implica posicionarse […] con respecto a sí mismo y el mundo" (Soriano, 2011, p. 244).

En la indagación se buscó responder si existía alguna diferencia respecto a los principales problemas académicos para escribir una tesis en relación con el nivel educativo en el cual se labora (figura 27), y se encontró que el personal del nivel secundario, en más de un 70 %, percibe que la mayor problemática para escribir su tesis se encuentra en sus habilidades de escritura. El siguiente nivel educativo cuyos/as estudiantes coinciden con esta percepción es el preescolar, con un 50 %. La opinión de los/as entrevistados que laboran en educación especial refleja que perciben de manera equilibrada la dificultad de la lectura, la escritura y lo que se denomina "leer para escribir" (Cassany, 1993; Castelló, 2007), para referirse a ambas habilidades integradas en el proceso de planificación y desarrollo de una investigación que posicionan al estudiante en el rol de escritor.

Figura 27. Análisis de la relación entre nivel educativo donde labora y los principales problemas académicos que tienen para escribir su tesis



Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que refieren percibir problemas académicos para escribir su tesis en relación con el nivel en el que laboran. Fuente: elaboración propia.

La escritura de textos científicos en el contexto universitario implica ambas actividades, leer y escribir, y ambas funcionan de manera independiente, pero también interrelacionada, porque escribir una tesis requiere leer y escribir de manera integrada, es decir, "leer para escribir, releer, reescribir, en un proceso recurrente y reiterado" (Miras y Solé, en Castelló, 2007, p. 82); es un proceso híbrido.

Miras y Solé sostienen que muchos de los problemas al escribir en la universidad residen en que "los estudiantes reciben escasas demandas de escritura" (en Castelló, 2007, p. 83); por ello, cuando enfrentan el reto de usar la escritura "como un instrumento para elaborar y reflexionar sobre nuestro conocimiento" desde un ejercicio epistémico, para la elaboración de conocimiento científico y la transmisión de este, suelen tener problemas, ya que no están acostumbrados a hacerlo.

La comunidad a la que se integran los/as estudiantes de posgrado requiere una serie de prácticas discursivas y disciplinares que implican la producción de géneros particulares. Integrarse a dicha comunidad lleva tiempo, incluso hay quien considera que nunca pudo sentirse cómodo en ella. Por ello, no sorprende que, en el caso de estudiantes que laboran en preescolar, primaria, secundaria y educación especial, solo un

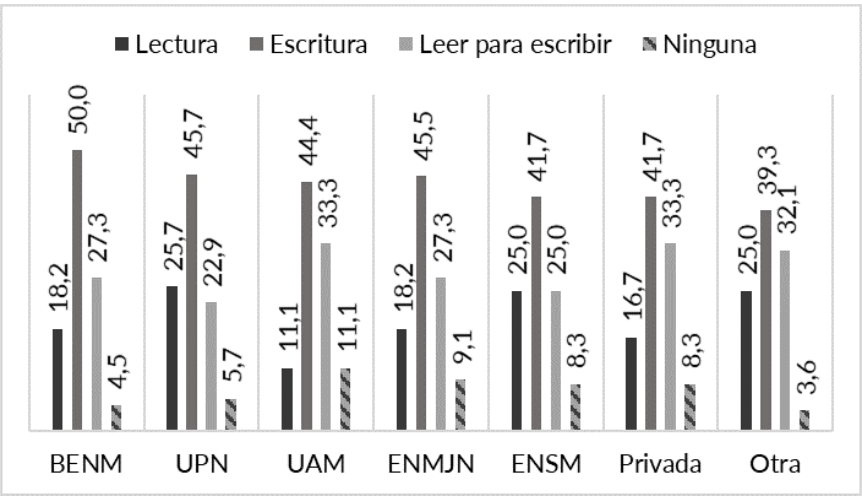
porcentaje menor considera que no tiene *ningún problema* para escribir su tesis: el 10 %.

Se debe recordar que el proceso de elaboración de la tesis de grado pone en juego las habilidades intrínsecas al leer para escribir. Porque se entiende que

> el acto de escritura como parte del proceso de investigación es un punto nodal que reconstruye y remodela una y otra vez conceptos, ideas, observaciones y relaciones establecidas durante los momentos de observación, experiencia, pensamiento y reflexión […] es un instante de creación de un objeto pensado y reflexionado, que se construye y revalida (Hincapié, 2018, p. 45).

Los/as encuestados coinciden sin importar el nivel educativo en que laboren en atribuirle a la escritura su principal problema*;* con respecto a identificar problemas en las habilidades de lectura, escritura o leer para escribir, existen diferencias dependiendo de su institución de procedencia (figura 28).

Figura 28. Análisis de la relación entre institución donde cursó la licenciatura y los principales problemas académicos que tienen para escribir su tesis

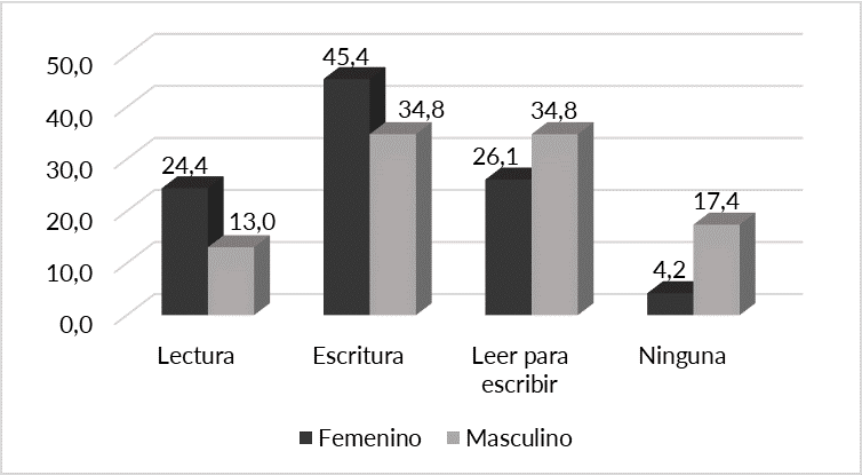


Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que refieren percibir problemas académicos para escribir su tesis en relación con la institución de educación superior de procedencia. Fuente: elaboración propia.

La escuela, como institución formadora, sin importar el nivel educativo, es responsable de favorecer el desarrollo de habilidades LEO. Se trata de que el sistema educativo en su totalidad asuma dicha tarea sin responsabilizar de ello a los niveles anteriores, los de posgrado a los de licenciatura, estos a los de nivel medio superior, y así en cadena, hasta el preescolar, como señala Carlino (2006).

Dentro de los hallazgos, se encuentran diferencias porcentuales importantes respecto a las percepciones en un cruce con el género de los/as encuestados, por ejemplo, en relación con la percepción de los problemas académicos que tienen para escribir una tesis. Como se aprecia en la figura 29, las mujeres consideran tener mayores dificultades en la escritura, mientras que los hombres mencionan de forma equilibrada problemas de escritura y de leer para escribir (34,8 % en ambos casos), es decir, lo que se refiere al proceso "híbrido" de lectura y escrita, que contempla toda la operación cognitiva.

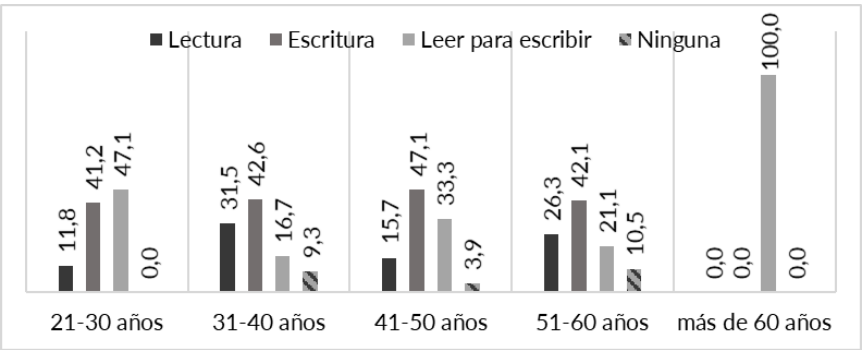
Figura 29. Análisis de la relación entre género y los principales problemas académicos que tienen para escribir su tesis



Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que refieren percibir problemas académicos para escribir su tesis en relación con el género. Fuente: elaboración propia.

Cuando ese mismo cruce se hace pero con relación a la edad, se encuentran diferencias con las personas más jóvenes, comprendidas entre el rango de edad de entre 21 y 30 años, quienes consideran que leer para escribir es el mayor problema para consolidar su tesis, lo que contrasta con los rangos de edad de entre 31 y 40, 41 y 50, y 51 y 60 años, quienes reconocen como principal dificultad sus habilidades de escritura. Si bien el porcentaje en mayores de 60 años es mínimo respecto al total de los/as encuestados, el entrevistado refiere también tener dificultades en leer para escribir (figura 30).

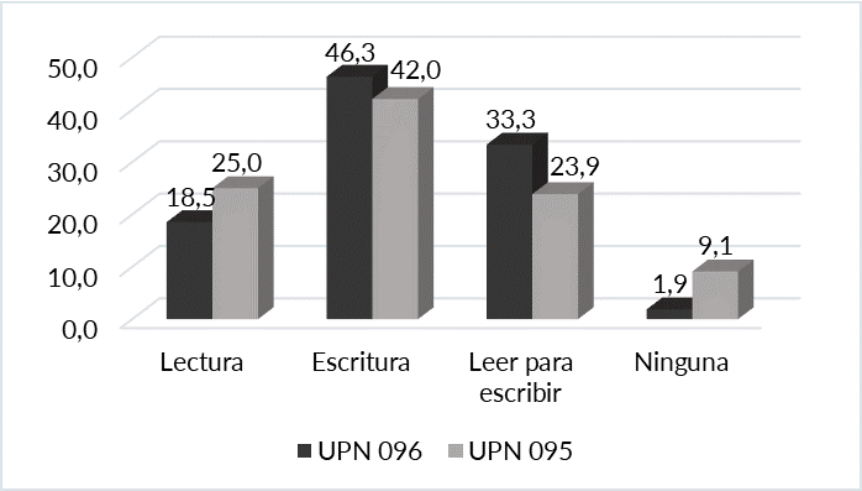
Figura 30. Análisis de la relación entre edad y los principales problemas académicos que tienen para escribir su tesis



Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que refieren percibir problemas académicos para escribir su tesis en relación con la edad. Fuente: elaboración propia.

La población total entrevistada en la unidad 095 corresponde a 88 estudiantes, y en la unidad 096, 54. Como se visualiza en la figura 31, se identifica que, en ambas unidades, los/as alumnos perciben como más dificultosas las habilidades de escritura (42 % para la unidad 095 y 46,3 % para la unidad 096) de manera equilibrada, lo que indica que se trata de un problema serio y constante.

Figura 31. Tabla cruzada Unidad UPN donde estudió posgrado y principales problemas académicos para escribir su tesis



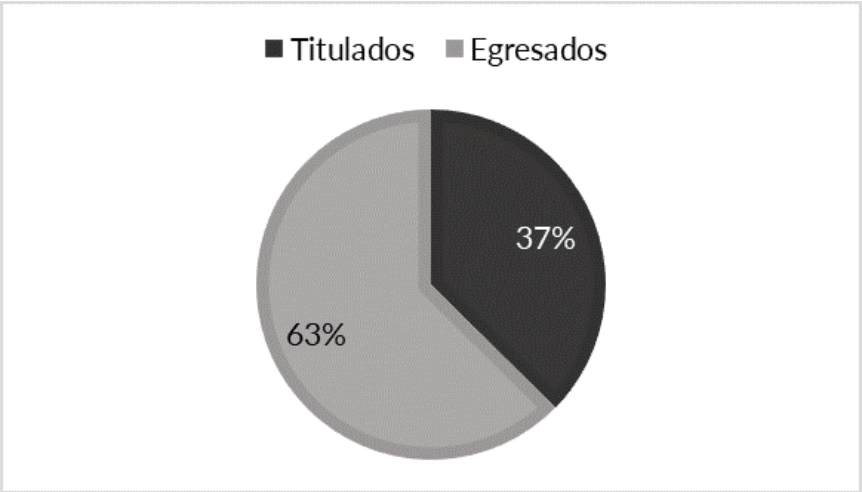
Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que refieren percibir problemas académicos para escribir su tesis en relación con la U-UPN donde estudió el posgrado. Fuente: elaboración propia.

El segundo problema que es detectado en el caso de la Unidad 096 es leer para escribir. También existe otra diferencia en la percepción del alumnado entre ambas unidades, pues, mientras que el 33,3 % de los/as encuestados de la unidad 096 manifiestan encontrar dificultad en el análisis de textos para la redacción de su tesis, existe una diferencia de 10 puntos porcentuales con la unidad 095, donde solo el 23,9 % así lo identifica. El siguiente problema para la unidad 095 es la lectura (25 %), mientras que, para el alumnado de la unidad 096, esto representa el 18,5 %.

La última diferencia importante entre ambas unidades (095 y 096) es en el porcentaje de los/as alumnos que refieren no haber enfrentado ninguna problemática al momento de redactar sus tesis, pues, mientras que para la Unidad 095 esto refleja el 9,1 %, para la Unidad 096 disminuye este porcentaje al 1,9 %. Esto podría representar una menor seguridad al momento de redactar sus tesis de grado, pero también mayor desconocimiento sobre el proceso de escritura.

De la población total encuestada (142), solo 53 se han titulado (37 %), y 89, al momento de la entrevista, todavía no lo habían hecho (63 %) (figura 32).

Figura 32. Porcentaje de alumnado entrevistado en estatus de titulado o egresado

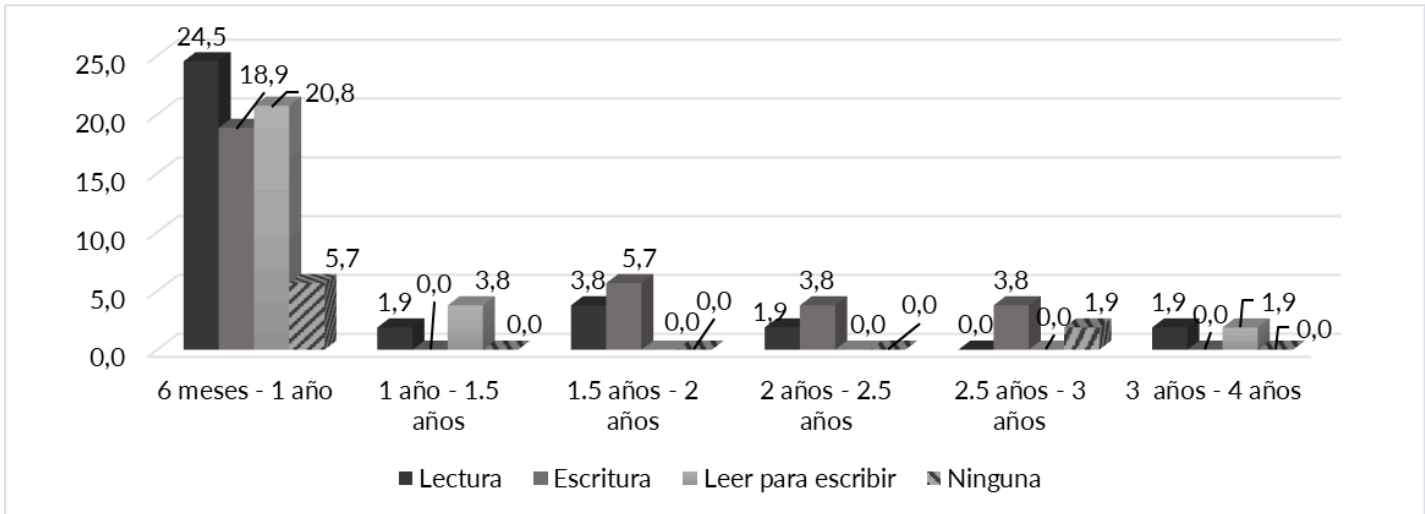


Nota: la figura representa el porcentaje de entrevistados que son egresados y aquellos que son titulados. Fuente: elaboración propia.

En la figura 33, se muestra una tabla cruzada en el tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación y los principales problemas académicos que perciben para escribir su tesis. El mayor porcentaje de los titulados está entre los seis meses y un año, y señalan que sus problemas retóricos para escribir la tesis consisten más o menos de manera equilibrada en la lectura, la escritura y en leer para escribir, con algunas diferencias porcentuales. En cambio, de quienes tardaron entre 1,5 y 2 años luego del egreso, el 5,7 % refiere haber tenido problemas en la escritura.

teseopress.com

Figura 33. Análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con los principales problemas académicos que tienen para escribir su tesis



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con los principales problemas académicos que perciben para escribir su tesis. Fuente: elaboración propia.

Esto puede reflejar que, si los/as egresados no se titulan durante el primer año, a mayor tiempo (más allá de los dos años de haber egresado), más difícil es que logren titularse. En ello juega un papel importante el asesor de tesis, no solo por la dirección, sino por un acompañamiento cercano y comprometido durante el segundo año de la maestría, como señala Castelló:

> La elaboración del texto definitivo en el que se expone el trabajo realizado se lleva a cabo bajo la supervisión y dirección de un tutor que guía todo el proceso. En estos casos, éste tiene o puede tener una importancia, papel como primer lector del texto (Castelló, 2007, p. 96).

Pero también dicha responsabilidad recae en el esfuerzo individual de los/as tesistas.

Quienes se gradúan durante el primer año de egreso identificaron las habilidades de lectura como su principal problema (24,5 %), mientras que en segundo lugar señalaron la habilidad de leer para escribir (20,8 %); es decir, la interpretación de textos como fuente de análisis y sustento para la producción escrita. El 18,9 % del alumnado manifiesta haber tenido problemas en la escritura, y este número disminuye de manera importante entre quienes consideran no haber enfrentado ninguna dificultad en las habilidades para la redacción de su tesis (5,7 %).

En contraparte, entre quienes no se titulan, hubo quienes señalaron el papel del director de tesis al manifestar abiertamente como la principal causa de haber quedado en rezago: "… por qué no se me dio un seguimiento" (EE1).

Otro aspecto de contraste en relación con la obtención de grado fue el análisis de la institución de procedencia, ya no en la percepción de dificultades, sino comparada con la eficiencia terminal, y se encontró mayor graduación entre los egresados de escuelas normales. Habría que profundizar al respecto, pero una hipótesis podría corresponder a las tradiciones que cada institución construye; por ejemplo, en las normales, en particular la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), existe el formato de escribir la tesis durante el último año de escolaridad, acordado desde el ámbito institucional. Cuentan con un acompañamiento muy cercano, por lo cual tienen un nivel alto de titulación que se da al finalizar los estudios de licenciatura, mientras que en las universidades el trabajo de titulación suele ser más un esfuerzo personal y del tutor.

En la indagación respecto al tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación en su dependencia de la institución en la cual cursó la licenciatura, se encuentra un equilibrio entre la Universidad

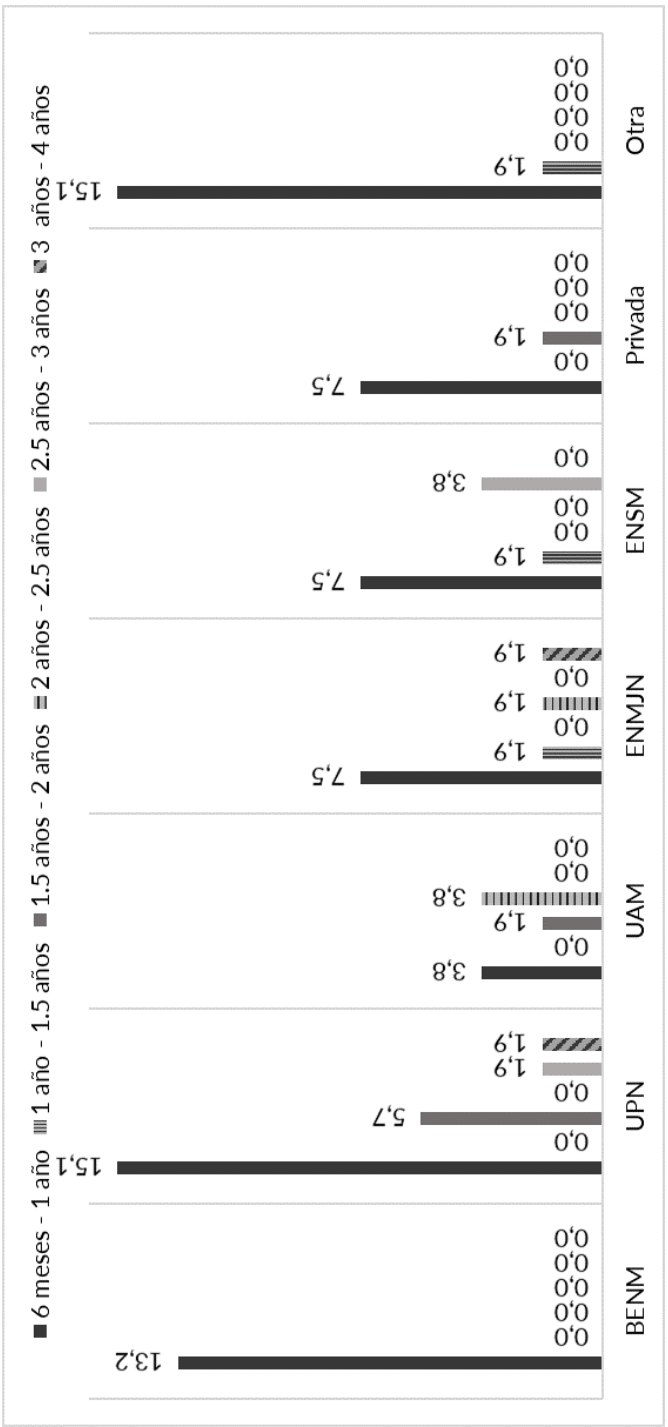
Pedagógica Nacional y otras instituciones, que, en un 15,1 % cada una, se titulan entre los seis meses y un año.

Destacan los/as egresados de la BENM, pues, entre los/as participantes en la investigación, el 100 % se graduaron en un periodo igual o menor a un año después de egresar. No ocurre así en la población de las egresadas de la Escuela Normal de Maestras de Jardín de Niños (ENMJN), pues el 7,5 % de ellas se titula dentro del primer año, el 3,8 % tarda entre tres y cinco años, y el 1,9 %, entre el año y el año y medio, dos a dos años y medio y entre tres y cuatro años.

La institución de procedencia de la que se identifica una titulación en un periodo más prolongado corresponde a la UAM, pues el 3,8 % del alumnado que procede de esa casa de estudios se titula entre los seis meses y un año y de los dos a dos años y medio (figura 34).

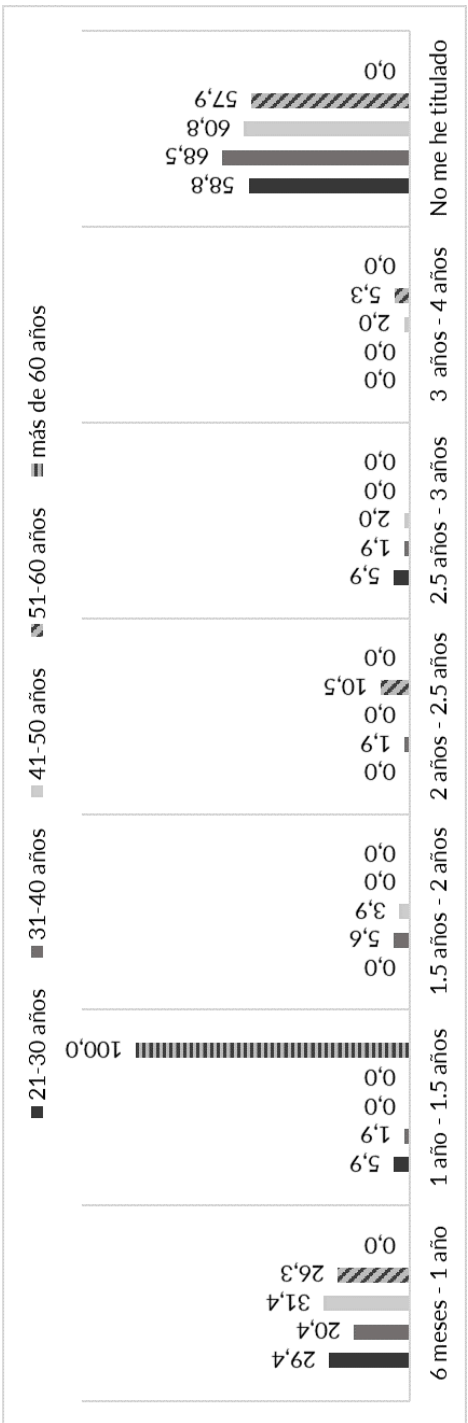
En el caso de las personas egresadas de la MEB, se destaca que, durante el primer año, en congruencia con los datos nacionales, se titula la mayor cantidad de egresados. Después de este tiempo, el número de titulaciones es menor (figura 35).

Figura 34. Análisis de la relación entre tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación y la institución donde cursó la licenciatura



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la institución de educación superior de procedencia. Fuente: elaboración propia.

Figura 35. Análisis de la relación entre edad y el tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación

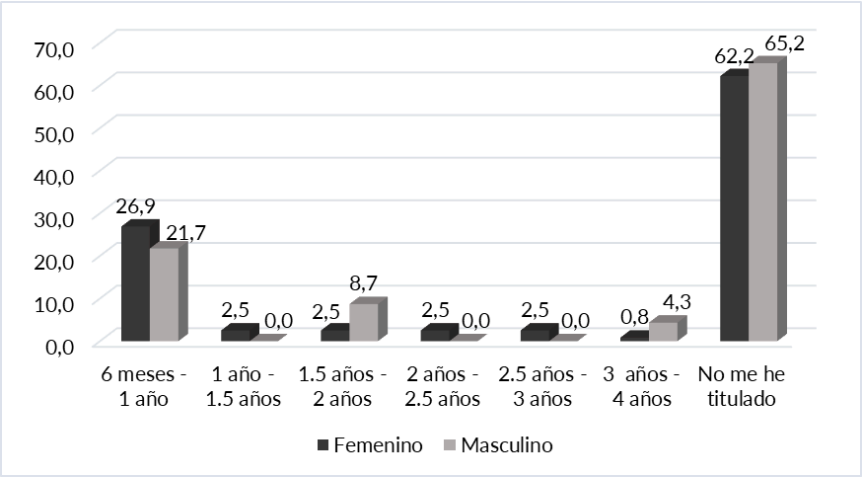


Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la edad. Fuente: elaboración propia.

En contraparte, el número de egresados que no se han titulado es alto, más del 60 % sin importar el rango de edad. Lo mismo ocurre con quienes logran graduarse dentro del primer año después de su egreso: la edad de los/as estudiantes (entre 21 y 60 años) no es una variable que impacte en la posibilidad de titularse.

La variable de género tampoco es decisiva, pues, aunque los docentes hombres refieren sentirse mejor y poseer buenas habilidades, es ligeramente mayor el número de mujeres que se gradúa, y es mayor el porcentaje de hombres que han quedado en condición de rezago, por lo que debe profundizarse más sobre otros factores que entran en juego en la elaboración de los escritos de los estudiantes (figura 36).

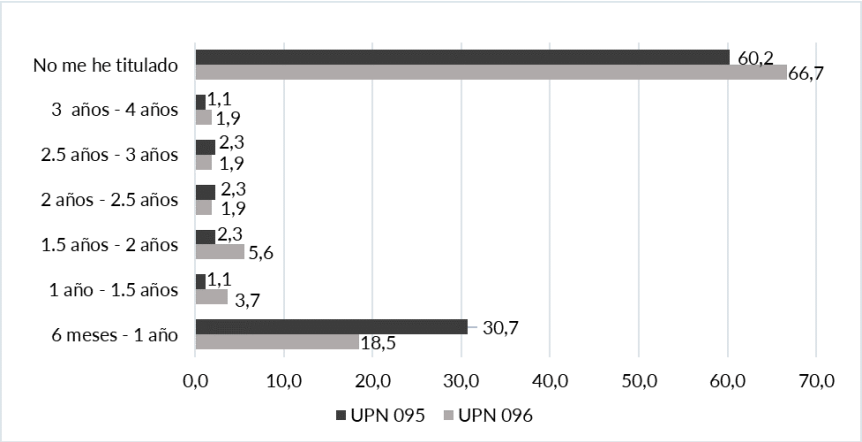
Figura 36. Tabla cruzada género y tiempo que transcurrió entre egreso y titulación



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con el género. Fuente: elaboración propia.

En las dos Unidades UPN de la Ciudad de México, los/as participantes en la encuesta se enfrentan con la misma circunstancia: un porcentaje alto de titulados en un periodo menor a un año después del egreso, junto con un rezago cercano al 60 % de su matrícula (figura 37).

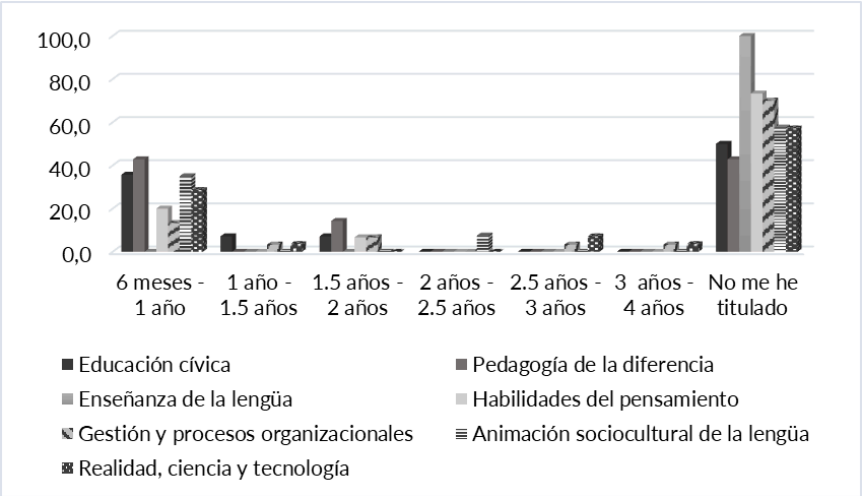
Figura 37. Análisis de la relación U-UPN donde estudió posgrado y el tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la U-UPN en la que estudió el posgrado. Fuente: elaboración propia.

En la Unidad 095, hay un 6,5 % más de titulaciones que en la 096, pero en ambas, como se mencionó, estas ocurren después de los primeros seis meses y el año de egresar. Sin embargo, prácticamente quedan en situación de rezago si transcurren 2,5 años desde su egreso (figura 38).

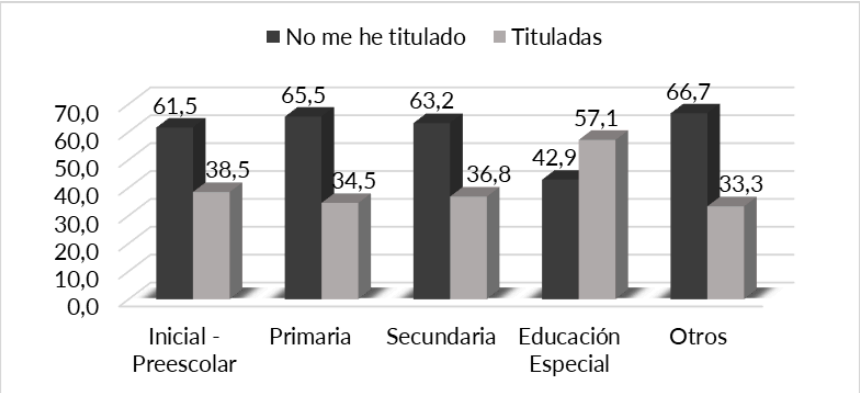
Figura 38. Análisis de la relación entre especialidad que cursó de la MEB y el tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la especialidad que cursó en la Maestría en Educación Básica. Fuente: elaboración propia.

Independientemente de la autopercepción positiva de las habilidades LEO, un sector importante queda en condición de rezago entre los/as docentes de inicial-preescolar. En primaria y secundaria, el resultado es similar. Solo destacan los/as maestrantes que laboran en educación especial, con una proporción ligeramente mayor de graduados; valdría la pena mencionar que por su actividad están más habituados a la lectura y el estudio, lo que realizan de manera cotidiana (figura 39).

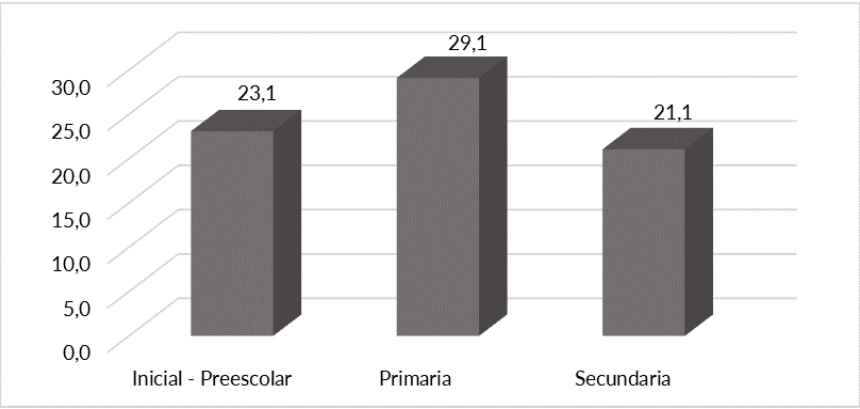
Figura 39. Análisis de la relación entre el tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación y el nivel educativo donde labora



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con el nivel en el que labora. Fuente: elaboración propia.

En el mismo sentido, la autopercepción de las habilidades LEO es mejor entre los/as estudiantes que laboran en escuelas secundarias, pero el porcentaje de quienes se titulan en tiempo óptimo, es decir, menor a un año, es dos puntos menores que quienes asumen tener más dificultades (estudiantes que laboran en inicial y preescolar). Cabe destacar que los datos en eficiencia terminal son buenos en los tres niveles de educación básica (figura 40).

Figura 40. Porcentaje de titulados entre seis meses y un año por nivel educativo

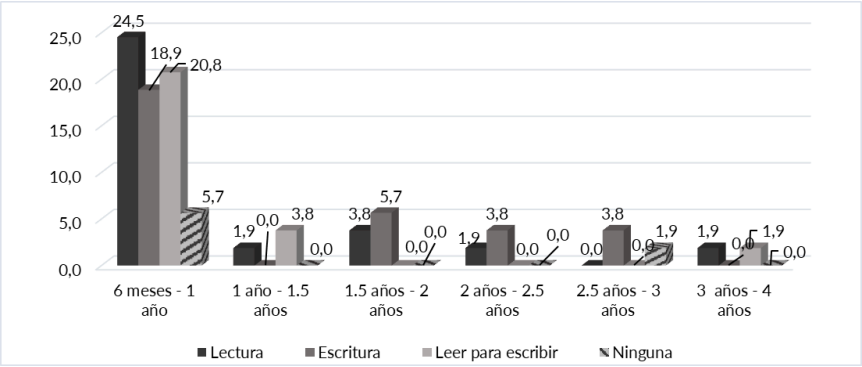


Nota: la figura representa el análisis de los titulados en un periodo de entre seis meses y un año en relación con el nivel en el que labora. Fuente: elaboración propia.

Obtener el grado de maestría no depende exclusivamente de terminar el documento de tesis, sino de diversos factores que pueden incidir hasta llegar a sustentarla. Para Solé, los géneros discursivos primarios (en Castelló, 2007) responden a una comunicación espontánea y momentánea. En cambio, los géneros discursivos secundarios surgen en los requerimientos formales y reflexivos, están sujetos a cánones que requieren una formación específica de comunicación.

Con respecto a la percepción de dificultades en las habilidades LEO, quienes se han graduado mencionan que fueron la lectura y leer para escribir sus principales problemas (figura 41).

Figura 41. Tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación por problemas en habilidades LEO

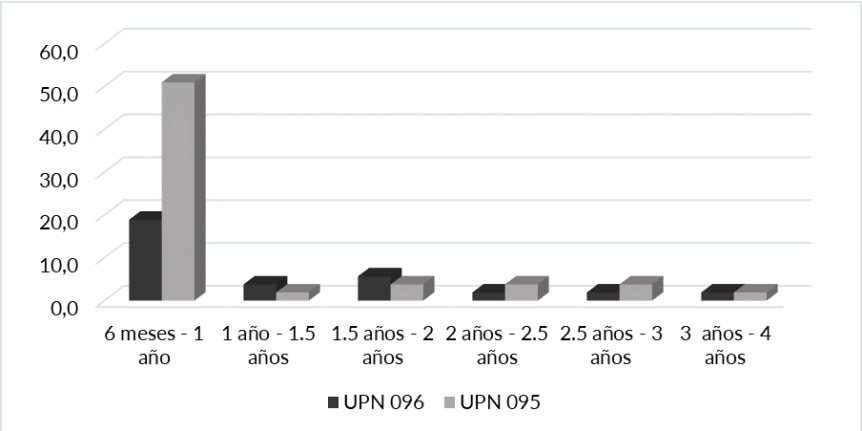


Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la autopercepción de los problemas en habilidades LEO. Fuente: elaboración propia.

Además de concluir el trabajo escrito en la tesis, los/as egresados deben preparar el examen de grado, actividad a la que Solé (en Castelló, 2007) denomina "géneros discursivos intermedios", de los que forma parte el discurso académico, como una clase magistral, una comunicación en un congreso, una exposición o la defensa de una tesis, formas orales que requieren una preparación previa.

Dicho acto representa una experiencia de cierta complejidad que pone en juego las habilidades LEO, es decir, refleja que, independientemente del tema y la especialidad elegidos de entre las 14 opciones que ofrece la MEB, quien sustenta la tesis denota que su habilidad al leer conlleva aprender (hacer suyo y transformar el pensamiento), con ello, a producir ideas por escrito, con la posibilidad de defenderlas de forma oral en la réplica correspondiente.

Figura 42. Tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación por U-UPN

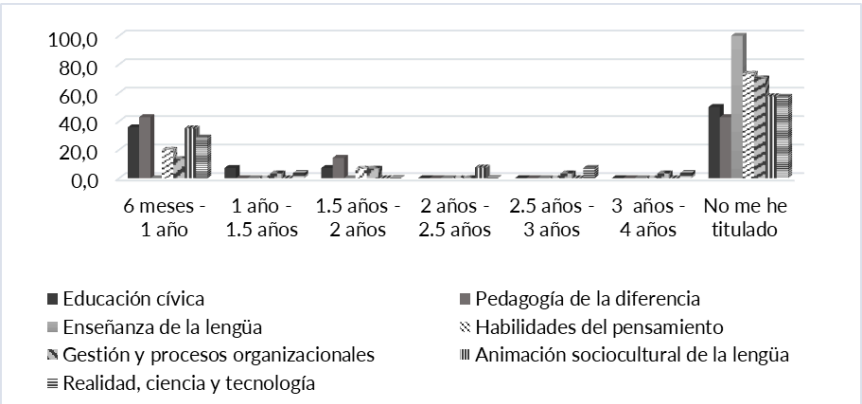


Nota: la figura representa el análisis de tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la U-UPN en la que cursó su posgrado. Fuente: elaboración propia.

Sin importar en qué especialidad, se observa que quienes no se gradúan en el primer año después de egresar casi en su totalidad quedan en situación de rezago.

Otro hallazgo que llama la atención es que, en la especialidad de *Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria*, nadie se haya graduado, siendo una especialidad donde justamente se ponen en juego y trabajan sus habilidades LEO, pues plantea como competencias transversales del programa implementar "estrategias relacionadas con la oralidad, con la escucha, la lectura y la escritura que favorecen su formación integral y la del estudiante […] a través de la lengua como herramienta y como elemento de interacción" (González, Vázquez, Martínez y Martínez, 2020, p. 18). Se requiere profundizar al respecto sobre cuáles son las causas de ello (figura 43).

Figura 43. Tiempo transcurrido entre el egreso y la titulación por especialidad cursada en la MEB



Nota: la figura representa el análisis del tiempo que transcurrió entre el egreso y la titulación en relación con la especialidad en la que cursó su posgrado. Fuente: elaboración propia.

Es un importante elemento de reflexión, no solo respecto al compromiso con la alfabetización académica y su relación con la eficiencia terminal del posgrado, considerar que, mientras más tiempo pasa, es más difícil que quienes quedaron desfasados con la titulación retomen su documento; así, pierden su vínculo con su tutor e institución y esto se vuelve motivo de frustración.

4.5. Percepción de discriminación

Uno de los elementos más importantes para esta investigación era encontrar si, dentro de las prácticas docentes o en el clima escolar de las U-UPN 095 y 096 en la Ciudad de México, existen prácticas discriminatorias por las habilidades LEO del alumnado, y en qué consisten.

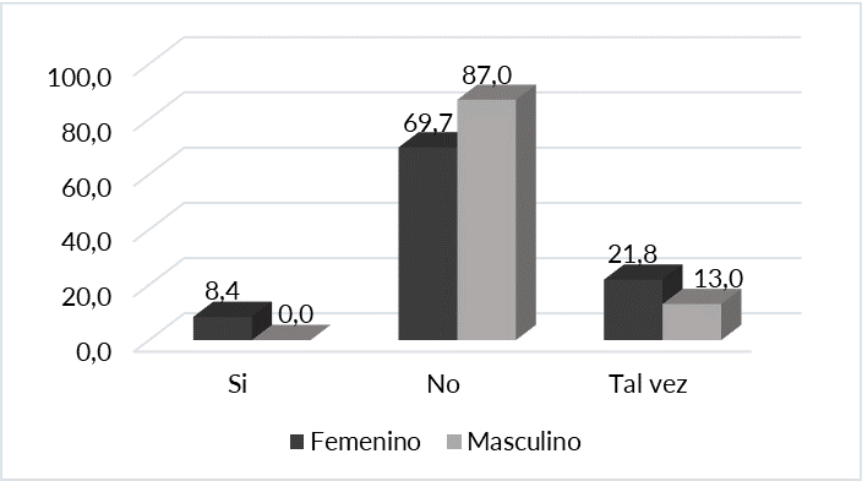
Los discursos producidos en el posgrado requieren cierto dominio, control consciente, preparación, enseñanza explícita y práctica. Los/as estudiantes en el posgrado necesitan un discurso académico que les permita participar discursivamente en los géneros orales solicitados, y muchas veces no han desarrollado estas habilidades. Es en estas circunstancias en las que las habilidades se pueden convertir en un factor de discriminación.

Es de resaltar que tanto los hombres como las mujeres en su mayoría no percibieron que sus compañeros los/as evaluaran con pocas habilidades LEO (69,7 % mujeres, 87 % hombres). El 21,8 % de mujeres

y el 13 % de hombres creen que tal vez sus compañeros o docentes consideran que carecen de habilidades LEO, y tan solo un 8,4 % del género femenino percibe que sus compañeros o profesores creen que carecen de habilidades LEO.

En términos generales, se puede sintetizar que existe un adecuado clima escolar (figura 44), lo que indica que tienen una buena autopercepción de sus habilidades lingüísticas y en su gran mayoría no han recibido comentarios negativos de sus compañeros y académicos.

Figura 44. Perciben que sus compañeras(os) o profesoras(es) consideran que carecen de habilidades LEO. Por género



Nota: la figura representa la percepción que tienen de si sus compañeros o profesores consideran que carecen de habilidades LEO. Fuente: elaboración propia.

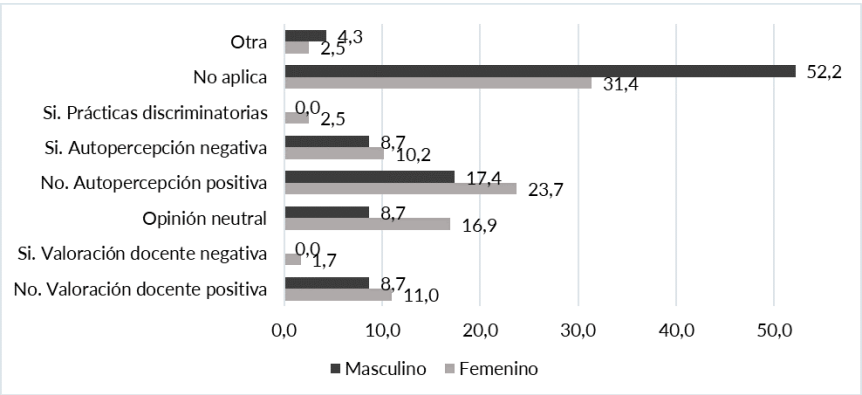
En relación con la pregunta anterior, dentro de la entrevista se realizó una pregunta abierta para tratar de indagar sobre el origen de la percepción de que académicos o compañeros consideran que carecen de habilidades LEO; al ser esta una respuesta abierta, se continuó con un análisis de discurso que fue categorizado en dos vertientes principales para intentar eliminar la subjetividad en las respuestas, esto es, clasificar las que podían constituir una autopercepción, o bien identificar prácticas discriminatorias por parte de docentes o compañeros de grupo. En la siguiente figura 45, también se incluyen las opiniones de aquellos/as que consideraron que no hay discriminación.

En las respuestas se identifica que un 2,5 % de las mujeres opina que sí existen *prácticas discriminatorias*, y el 1,7 % de ellas da una valoración negativa hacia sus profesores. En el caso de los hombres, el 8,7 % tiene

opiniones de autopercepción negativa, mientras que en las mujeres es el 10,2 %.

Entre las mujeres que percibieron un trato discriminatorio, señalaron de manera directa alguna acción de los docentes o sus compañeros, estas se clasificaban en valoración docente negativa o prácticas discriminatorias, pero, si la respuesta decía "Porque no tengo las habilidades", se clasificó como una respuesta subjetiva de autodesvalorización.

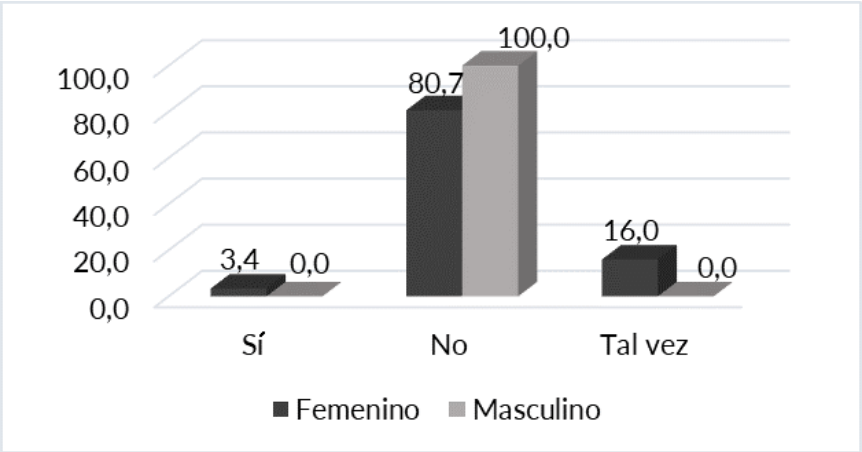
Figura 45. Razón por la que creo que mis compañeras(os) o profesoras(es) consideran que carezco de habilidades LEO. Por género



Nota: la figura representa la opinión de los/as entrevistados en relación con la razón por la que creen que sus compañeros o profesores consideran que carecen de habilidades LEO. Fuente: elaboración propia.

Ante la pregunta expresa sobre si se sintieron *excluidos* por sus habilidades LEO (figura 46), se ratifica que el mayor porcentaje del alumnado no se ha sentido excluido. Sin embargo, existe una diferencia por género, pues, mientras que el 100 % de los hombres señalan no haberse sentido excluidos, el porcentaje disminuye con las mujeres (80,7 %). El 16 % señala que tal vez se sintió excluido, y tan solo un 3,4 % asegura haberse sentido excluido.

Figura 46. Percepción de sentirse excluido por las habilidades LEO propias. Por género

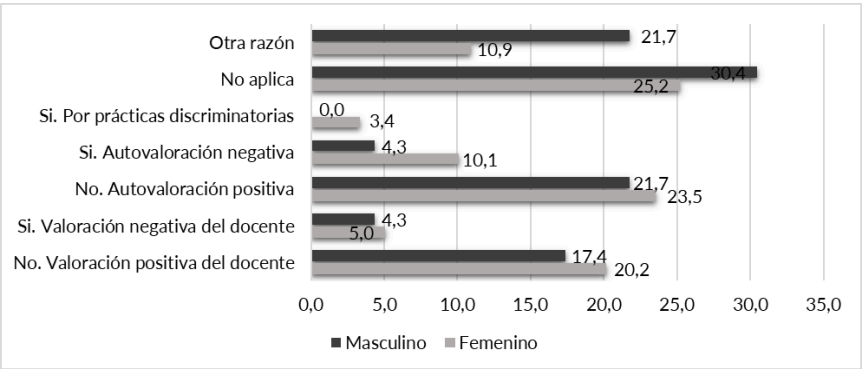


Nota: la figura representa la percepción de los/as entrevistados de sentirse excluidos por las habilidades LEO propias con relación al género. Fuente: elaboración propia.

En la búsqueda de ser más objetivos respecto a las respuestas o los señalamientos por parte de las opiniones del alumnado, se realizó el filtro respecto a prácticas reales discriminatorias, valoración negativa del profesor y autovaloración negativa. Así, se identificó que el 3,4 % de las mujeres señalan la existencia de prácticas discriminatorias, porcentaje que se incrementa respecto a la valoración negativa del profesor o la profesora a cargo de los cursos, apareciendo esto en un porcentaje del 4,3 % por el género masculino y 5 % del género femenino.

Las estadísticas también suben respecto a la autovaloración negativa, que es menor en los hombres, con un 4,3 %, porcentaje que se incrementa en el caso de las mujeres, a 10,1 % (figura 47).

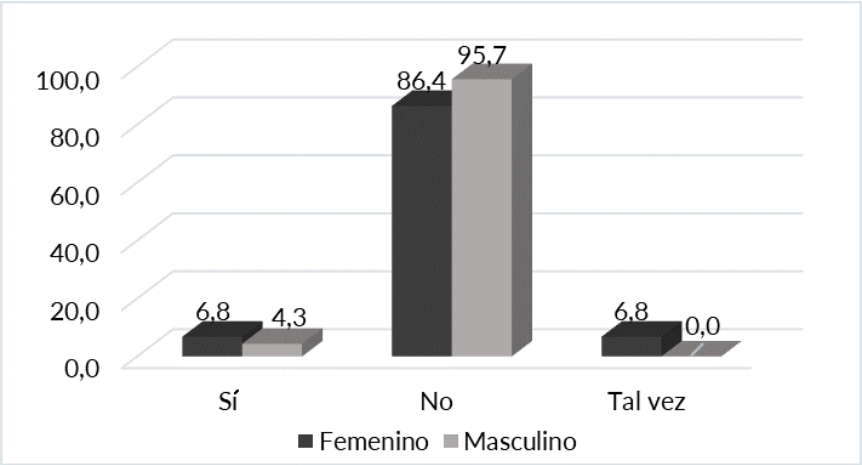
Figura 47. Percepción para sentirse excluido por habilidades LEO propias. Por razón y género



Nota: la figura representa la percepción de los/as entrevistados de sentirse excluidos por las habilidades LEO propias en relación razón y género. Fuente: elaboración propia.

De forma coincidente con el elevado porcentaje de alumnos que perciben un buen clima escolar con sus compañeras, compañeros y profesores de clase, ante la pregunta sobre si han recibido comentarios que les hacen sentir incómodos por sus habilidades LEO, el 86,4 % de las mujeres y el 95,7 % de los hombres indican que no han recibido ese tipo de comentarios. Sin embargo, existe un equilibrio en las respuestas "Sí" y "Tal vez" por parte de las mujeres (6,8 %). Un 4,3 % de hombres también afirmó haber recibido comentarios que lo hicieron sentirse incómodo (figura 48).

Figura 48. Comentarios recibidos que lo hicieron sentir incómodo por habilidades LEO. Por género



Nota: la figura representa la percepción de los/as entrevistados de sentirse incómodos por las habilidades LEO propias con relación al género. Fuente: elaboración propia.

En esta pregunta, el filtro se clasificó principalmente según expresiones negativas y discriminatorias en las clases (por parte de compañeras, compañeros o profesores). Estas sí ocurren, y se incluye como ejemplo este comentario de uno de los académicos:

> Porque se tiene la creencia que por ser exalumnos de alguna licenciatura en la UNAM o haber sido estudiante de media superior en un CCH es mejor que el resto y no, las formaciones son distintas, pero ninguna es mejor que otra (EE102).

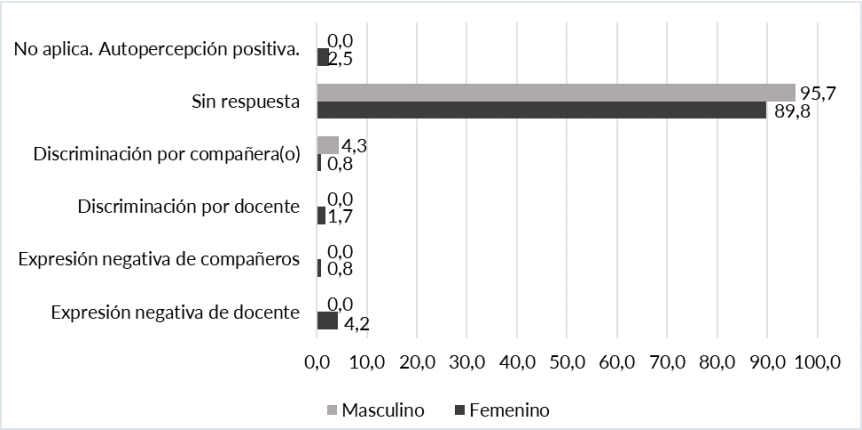
O bien entre estudiantes:

> Al exigir un compañero el nivel de comprensión de las lecturas, al expresar y ser corregida por el compañero para decir lo que él esperaba. Al corregir él mis ideas sin socializarlo o poder argumentar para favorecer el trabajo en equipo (EE104).

En dicho aspecto, los hombres que refieren haber padecido discriminación por parte de un compañero o compañera son un 4,3 %, mientras que las mujeres representan el 0,8 %. Respecto de si este tipo de trato proviene del profesorado, únicamente el 1,7 % del género femenino señala haber sufrido discriminación. Con respecto a recibir expresiones negativas por parte de compañeros, nuevamente el 0,8 % de mujeres responde afirmativamente, pero el porcentaje se eleva al 4,2 %, también

en el género femenino, respecto a haber recibido expresiones negativas por parte de sus profesores o profesoras (figura 49).

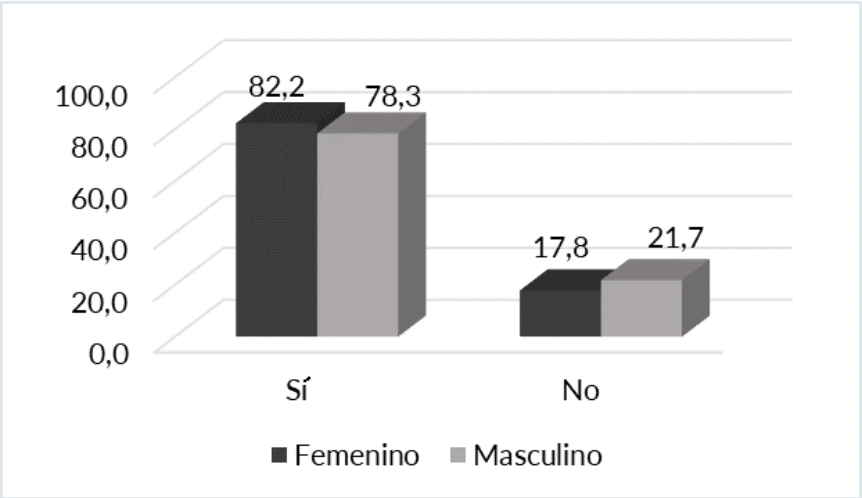
Figura 49. Clasificación del tipo de comentario discriminatorio recibido. Por género



Nota: la figura representa la clasificación del tipo de comentario discriminatorio recibido con relación al género. Fuente: elaboración propia.

El 78,3 % de hombres y el 82,2 % de mujeres consideran que han tenido el mismo acompañamiento que sus compañeros a fin de mejorar sus habilidades LEO, mientras que el 21,7 % de hombres y el 17,8 % de mujeres perciben que no han tenido la misma ayuda. Este punto requiere una investigación más profunda para identificar a qué se atribuyen las diferencias en el acompañamiento (figura 50).

Figura 50. Análisis de la relación entre género y la percepción sobre si ha tenido el mismo acompañamiento que sus compañeros para mejorar las habilidades LEO

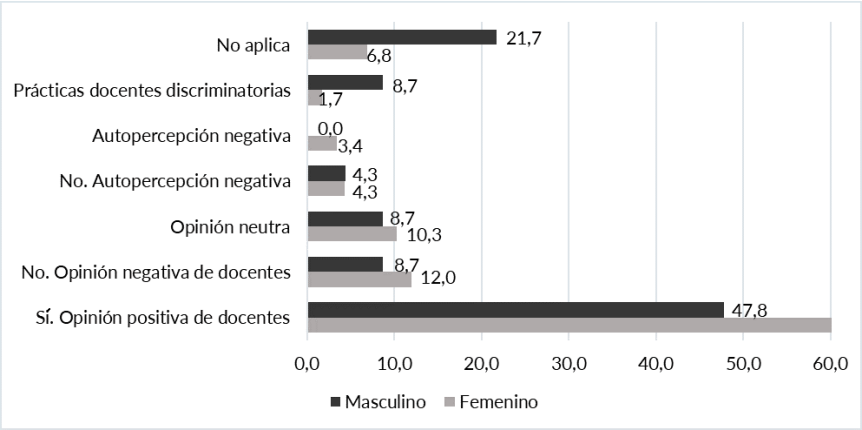


Nota: la figura representa la percepción sobre si ha tenido el mismo acompañamiento que sus compañeros para mejorar las habilidades LEO con relación al género. Fuente: elaboración propia.

El filtro de la pregunta anterior una vez más se clasificó por prácticas docentes discriminatorias, autopercepción negativa y opinión negativa de los/as docentes. En los resultados, un 8,7 % de hombres señala que hay prácticas docentes discriminatorias, opinión que cambia con las mujeres, de las cuales solo el 1,7 % opina lo mismo.

Existe un 3,4 % del género femenino que señala su respuesta como parte de una autopercepción negativa. A diferencia de las prácticas docentes discriminatorias, los números cambian respecto a la opinión negativa hacia los/as docentes entre hombres y mujeres, pues, mientras que el 8,7 % del género masculino tiene una opinión negativa de los/as docentes, este número se incrementa al 12 % en las respuestas del género femenino (figura 51). Al parecer, los profesores hombres incurren más en este tipo de prácticas que sus colegas mujeres.

Figura 51. Razón de percepción de igualdad en acompañamiento. Por género



Nota: la figura representa la percepción de igualdad en acompañamiento con relación al género. Fuente: elaboración propia.

4.6. Conclusiones

Escribir la tesis de maestría implica concluir los estudios de posgrado, cerrar el ciclo, obtener un título, una cédula profesional, poder acceder a otras posibilidades de empleo o de estudios, como el caso de un doctorado. En cambio, no conseguirlo conlleva lo que describen estudiantes de posgrado en una investigación del 2016, también en la MEB: "frustración", "que falta algo", "estar incompletos", que quede algo "pendiente", "inconformidad", "desperdicio de tiempo", "una piedra en el zapato", "malestar", "desesperación" (Jiménez y Correa, 2016, p. 71). Esta serie de sentimientos y emociones se producen por no concluir la tesis. Pero ¿cuáles son los obstáculos que les impiden graduarse?

Los/as estudiantes-docentes de ambas U-UPN perciben que su mayor dificultad para concretar la tesis de grado reside en la escritura, y también señalan que, en la tesis de licenciatura, vivieron la misma problemática; pero se observan diferencias según el nivel educativo en que desempeñan sus labores. Aunque coinciden al identificar la escritura como el principal impedimento para titularse, utilizan el término "escritura" en sentido amplio, hablando únicamente de la textualización, y no del complejo proceso de producir textos por escrito.

Pero, al indagar más al respecto, involucrando otras habilidades como leer, y leer para escribir, quienes se titularon durante el primer año después de su egreso consideran que sus mayores problemas para escribir la tesis en orden de importancia son leer, leer para escribir y escribir,

lo que indica que tienen un mayor conocimiento del proceso de escritura y que comprenden que dichos elementos están interrelacionados.

Los/as egresados que se gradúan lo hacen principalmente en un periodo de entre seis meses y un año después de egresar; después de ese tiempo, el nivel de titulación es mínimo. La experiencia demuestra que quienes avanzan durante el segundo año de los estudios de maestría en su borrador logran titularse y lo hacen pronto, como se encontró en esta investigación con quienes provienen de la licenciatura de la BENM, y tienen una alta eficiencia terminal en la MEB.

Ya sean mujeres u hombres quienes se titulan, perciben en un porcentaje similar que las dificultades para escribir la tesis consisten en los tres elementos del proceso, leer, escribir y leer para escribir, más o menos de manera equilibrada, y muy pocas personas señalan que no tuvieron dificultades. En cambio, quienes tardaron entre año y año y medio, de año y medio a dos años, de dos años a dos años y medio, y de tres a cuatro años coinciden en que no tuvieron ningún problema para la elaboración de la tesis, aunque se debe señalar que tardaron mucho tiempo en concluirla. Lo siguiente se puede explicar con el modelo explicativo de Scardamalia y Bereiter (1992), en el que señalan las diferencias entre "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento", lo que se puede traducir en escritores expertos/maduros e inexpertos/inmaduros (ver capítulo 2 de este libro, donde se explica este modelo de manera amplia). Aquí se retoma para analizar por qué quienes logran consolidar su titulación en un tiempo corto reconocen más problemas al producir su tesis que quienes tardan más años.

El primer grupo, de hasta un año, generalmente tiene mayor claridad en las dificultades del proceso: planear, escribir y corregir. Por ello, se enfrentan con más seguridad a la tarea y desarrollan más habilidades retóricas. Logran aprovechar las lecturas que realizan para producir sus textos, no solo al apropiarse del contenido y la información de estos, sino que los utilizan como modelo del género discursivo que tienen que producir. Al leer a los/as autores desde un posicionamiento crítico, aprenden a elaborar ideas propias, a discutir, a escribir, a plantear problemas, a elaborar conclusiones, todo de manera autónoma sin limitarse a copiar ideas. Porque los textos de los/as autores son modelos de escritura, de ellos se pueden aprender sobre los géneros académicos, a identificar cómo discuten los/as autores, cómo platean los objetivos, cómo llegan a conclusiones, cómo utilizan el aparato crítico, las relaciones intertextuales que establecen, entre otros elementos.

Los/as escritores que tardan más del año en titularse no suelen tener claros los problemas que han enfrentado durante tanto tiempo, el alejamiento al avanzar de manera intermitente les hace desconocer el proceso de composición escrita, suelen concebir por separado la lectura de la escritura, lo que los lleva a considerarlas como habilidades distintas,

y, con ello, desaprovechan la posibilidad de aprender de ellas en forma relacionada. Scardamalia y Bereiter (1992) explican estas diferencias de la siguiente manera:

> La obra de escritores experimentados es la ejecución de procedimientos poderosos que les permiten delimitar, elaborar y refinar los conocimientos disponibles. Para los novatos. Sin embargo, la composición sirve, más bien, para reproducir que para refinar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 21).

También se encontraron matices por género: las mujeres consideran tener mayores problemas en la escritura, y los hombres, en el proceso híbrido de leer para escribir. Las personas más jóvenes, de entre 21 y 30 años, también consideran que leer para escribir es su mayor problema, y los/as estudiantes de 31 en adelante solo señalan la escritura, lo que coincide con que son quienes que se titulan más rápido.

Como era de esperarse, entre los/as estudiantes de las Unidades 095 y 096, hay diferencias: en la 095 identifican que su mayor problema es la lectura, y en la 096, leer para escribir, pero en general mencionan que tuvieron pocos problemas para titularse, aunque solo lo ha hecho un 37 %, lo que llama la atención. De manera particular, en la Unidad 096 mencionan tener menos problemas que los/as de la 095, pero esta última tiene más titulados, lo que puede parecer contradictorio.

De acuerdo con el nivel educativo donde trabajan los/as estudiantes, hay diferencias en cuanto a la percepción de sus habilidades LEO; las personas de secundaria y educación especial se consideran más hábiles en la lectura, y los/as de primaria y preescolar, en la oralidad, pero esto no determina una mayor eficiencia en la titulación, por lo que se requiere indagar más al respecto.

Otro elemento que se revisa en esta investigación es el grado de comodidad que los/as docentes-estudiantes sienten al cursar el posgrado, aspecto importante en la consolidación de los estudios. Se encontró que las mujeres sienten mayor comodidad y seguridad que los hombres, en particular las docentes de preescolar y educación especial. También se debe reconocer, con preocupación, que algunas de las alumnas (en mayor proporción que sus compañeros) señalaron haber recibido algún *trato discriminatorio* que provenía de parte de profesores hombres. Este asunto requiere establecer recomendaciones para evitar tratos discriminatorios y prevenir la violencia de género en la institución, asunto que se retomará en el último capítulo de esta obra.

Entre las diferencias por el nivel educativo donde laboran y los sentimientos al cursar la MEB, los/as docentes de preescolar y educación especial se sienten cómodos, en menor proporción están quienes trabajan en primaria y secundaria. En cuanto a la seguridad, solo quienes

provienen de educación especial expresaron sentir inseguridad; en contraparte, ponderan favorablemente sus habilidades y consideran en un alto porcentaje que aportaron conocimientos a sus compañeros y compañeras de cursos.

De acuerdo con la autopercepción de los/as estudiantes sobre sus habilidades LEO, más hombres que mujeres consideran tener altas capacidades; también ellos opinan en mayor proporción que las mujeres que aportaron más conocimientos al programa, lo que muestra una mayor autovaloración de sus capacidades y la necesidad de establecer acciones transversales con perspectiva de género en las distintas especialidades de la MEB.

Los hombres reconocen mayores habilidades en la escritura de sus documentos que las mujeres, sin embargo, en la oralidad y escritura las mujeres son las que tienen una mayor autovaloración. Estos resultados podrían analizarse a partir de estereotipos culturales y de la brecha de género. Este aspecto no es nuevo, desde hace varios años se ha puesto especial interés en estudiar las diferencias entre hombres y mujeres en la comunidad científica internacional. Hay una serie de creencias alrededor de habilidades de hombres y mujeres con respecto a la lengua oral y escrita. Específicamente respecto a la lectura, señala Meek (2008) que se piensa que las "niñas son mejores lectoras que los niños porque la lectura es una ocupación sedentaria" (p. 91), más adecuada para las tranquilas mujeres que para los inquietos hombres. Si, como dice la autora, "la lectura se perfecciona como resultado de los encuentros literarios" (p. 91), es de esperarse que en la escritura y la oralidad también suceda esto. En este sentido, es la práctica constante y consciente la que perfecciona las habilidades LEO, y no el género de las personas, aseguran los/as especialistas. Estas diferencias se pueden adjudicar más a factores "sociales y culturales expresados en prejuicios de género", a "estereotipos sexistas" y a "expectativas diferenciadas para hombres y mujeres que se transmiten en el sistema escolar" (Fernández, 2020, p. 3).

En el caso de la lectura en México, en la Encuesta Nacional de Lectura (CONACULTA, 2015) se señala que las personas con mayores recursos y nivel educativo leen más, y que los hombres leen un poco más que las mujeres en todos los formatos: libros, periódicos, revistas, Web, HisyCom y blogs. Es necesario considerar que la lectura no se hace solo a través de los soportes tradicionales como libros, sino en la variedad de soportes impresos y digitales que hay.

En cuanto a la oralidad, se tiene la creencia de que las mujeres hablan significativamente más que los hombres, pero, en los estudios realizados, se encuentra que la diferencia es mínima (Pennebaker, Mehl y Vazire, 2007). Sobre la escritura, se señala que las mujeres parten de una escritura más personal; sin embargo, los hombres publican mucho más que las mujeres, debido nuevamente a prejuicios y sexismo.

Finalmente, se puede señalar que, de acuerdo con las respuestas que dieron los/as estudiantes y egresados, el ambiente que se genera en el posgrado es adecuado para estudiar y convivir; en general, consideran que no hay situaciones de desigualdad y discriminación por sus habilidades de LEO, solo un pequeño porcentaje de mujeres considera que sí, y los hombres señalan que no. Un pequeño grupo de hombres y mujeres contestaron que "tal vez", lo que indica que no están seguros de haber recibido tratos diferenciados. También los comentarios incómodos y expresiones negativas por compañeros y académicos no son parte de las relaciones, lo que aporta a un clima de respeto, indispensable en las relaciones humanas y los espacios de formación.

Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. España: Amorrortu/Murgía.

Buenfil Burgos, R. N. (1993). Análisis del discurso y educación. *Documentos DIE*, 1-25.

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

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

Comisión Nacional para la Mejora Continua (2021). *Indicadores nacionales 2021*. México: Mejoredu.

Conaculta (2015). Encuesta Nacional de Lectura 2015. Conaculta.

Correa Nava, L. V. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado.* México: UNAM.

Fernández de la Sierra, P. (2020). Enseñanza de la lengua oral en Educación Secundaria: el texto expositivo. España: 1-93.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores.* Ediciones del Sur.

González, T., Vázquez, J. H., Martínez, C. y Martínez, M. (2020). Especialidad Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (Proyecto de Actualización de la MEB). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez Fresnada, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, (5), 52-58.

Hincapié, S. (2018). De procesos reflexivos y saturaciones discursivas. El momento de la escritura como creación científica. En K.

Ansolabehere, F. Cortés, L. Martínez y G. Zaremberg, *Del modo de investigación al modo de exposición: metodología en tesis de ciencias sociales* (pp. 45-68). México: Flacso.

INEGI (13 de mayo de 2020). Estadísticas a propósito del día del maestro (docentes en educación básica en México. Datos nacionales). Recuperado el 2 de junio de 2022, de bit.ly/3V8zCUt.

Jiménez Robles, A. y Álvarez Hernández, G. A. (2021). La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Revista Educ@rnos*, (42), 83-104.

Jiménez Robles, A. y Correa Nava, L. V. (2016). Alfabetización académica ¿Realidad o utopía? *Entre Maestr@s*, 16(56), 68-75.

Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18.

Meek Spencer, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.

Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2007). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459.

Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pennebaker, J., Mehl, M. y Vazire, S. (2007). Are Women Really More Talkative Than Men? *Science*, 317(5834), 82.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 46-34.

Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (12 de junio de 2022). Principales cifras del sistema educativo. Obtenido de Sistema Interactivo de Estadística Educativa: bit.ly/3V69XvO.

Soriano, R. (2011). Expectativas y esperanzas de los estudiantes de maestría en educación superior: una mirada desde el APD. En R. Buenfil Burgos y Z. Navarrete, *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (pp. 131-248). México: Plaza y Valdés.

5

Educadoras en el posgrado: percepciones de la formación de habilidades LEO en la MEB

Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles,
Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

5.1. Introducción

El presente capítulo ofrece el análisis de los resultados de las entrevistas a profundidad realizadas a estudiantes y egresadas de la Maestría en Educación Básica en las U-UPN 95 y 96 que laboran en centros que atienden la primera infancia (jardines de niños, centros de desarrollo infantil, estancias infantiles y guarderías), y que accedieron a participar en esta fase de la investigación. Todas las entrevistadas fueron mujeres, por lo que nos referimos a ellas como "educadoras", en femenino.

Las docentes de primera infancia constituyen el punto focal de esta investigación, pues, como se analizó en el acercamiento al estado del arte, este tema es una parcela de conocimiento poco abordada dentro del campo docente y que debe profundizarse debido a la trascendencia de su labor en lo que se considera la etapa más importante del desarrollo de los niños (aspecto abordado en uno de los capítulos previos).

Como señala Correa (2011), la identidad "es un efecto de múltiples identificaciones imaginarias o simbólicas que tienen siempre lugar en la relación con el *otro* y con *el Otro,* con la alteridad imaginaria y simbólica" (p. 208). En torno a las educadoras, existen percepciones e imaginarios que se han generalizado entre los docentes de los otros niveles de educación básica y entre ellas mismas respecto a su trabajo.

La identidad es multifactorial, y en ella inciden los espacios sociales específicos y las percepciones y los imaginarios en torno a ellos. Al respecto, Coldron y Smith (1999), en Galaz (2018), mencionan:

> La identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social es un arsenal de relaciones posibles que una persona puede tener con otras. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo […] el desarrollo de la identidad

> profesional del profesor depende en gran parte de la disponibilidad y calidad de estos factores (p. 97).

En relación con ello, en México existe poco aprecio y respeto por la infancia y su protección, como por los espacios destinados a ella. Aunado a lo anterior, hay una relación asimétrica en el entorno familiar y la trayectoria educativa de los docentes que trabajan en educación superior y los de quienes trabajan en educación inicial y preescolar: los primeros provienen de trayectorias profesionales, mientras que las segundas, generalmente de hogares con menores recursos económicos y menor formación educativa.

Es una práctica de lo más común que las docentes que trabajan con niños pequeños provengan de trayectorias escolares truncas o intermitentes, que inicien como aprendices habilitados y poco a poco se vayan profesionalizando. Por ello el interés de conocer más sobre quienes, a pesar de estas adversidades (formativas, simbólicas e identitarias), se deciden por cursar un posgrado y que haya una interpelación y respuesta al *llamado* (Guerrero, 2006) al elegir a las U-UPN para fortalecer su trayectoria profesional.

Con el propósito de preservar la fidelidad de la información, para su análisis se registraron en citas textuales, pero, a fin de mantener la confidencialidad de su identidad, se utilizaron códigos mencionados en el apartado metodológico de la introducción del libro.

Cabe señalar que algunas de las respuestas eran escuetas o se limitaron a responder "Sí" o "No", por lo que en el análisis se mencionarán estos casos de manera general y no particular.

El análisis de la entrevista se dividió en cinco apartados respecto a las percepciones de los siguientes elementos:

1. Habilidades LEO en la formación previa a la MEB.
2. Habilidades LEO en su trayectoria formativa en la MEB.
3. Estrategias de la planta académica para favorecer su alfabetización académica.
4. Leer para escribir, para la realización de la tesis.
5. ¿Discriminación o autodiscriminación?

Al igual que en la etapa previa, se indagó respecto a la reflexión de las habilidades adquiridas en su formación previa de licenciatura y durante el trayecto formativo en la MEB porque las IES enfrentan retos respecto a la formación del alumnado, en especial en relación con las necesidades de habilidades lingüísticas, herramientas indispensables para que se pueda acceder a cualquier campo de conocimiento. Al mismo tiempo, el estudiantado espera que la institución asuma el compromiso de dotarles

de una formación curricular e integral de manera independiente si su escolarización previa (EMS) cubrió sus necesidades formativas.

El CRAM-ANUIES realizó un diagnóstico de español mediante un examen de habilidades lingüísticas (EXHALING) de alumnos de nuevo ingreso de distintas IES de la Ciudad de México; en este estudio participaron 4.351 estudiantes de siete instituciones de educación superior (IES) públicas y de cuatro IES privadas. En los resultados de la investigación, reportan que existen diferencias respecto al desempeño en habilidades EXHALING a partir de las IES, pues algunas de ellas, como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Intercontinental (UIC) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tienen valores "por debajo de la media general", y, en estas mismas IES, además de la ANÁHUAC y la Universidad Iberoamericana (UIA), "la mayoría de los estudiantes se ubica en los niveles de desempeño deficiente y medio bajo (por debajo de la media general)". "Respecto a la conciencia lingüística, los estudiantes del TESE, la UAM, la UIC y la UPN obtienen desempeños promedios por debajo de la media general, ubicándose en proporciones mayoritarias en los niveles deficiente y medio bajo" (González *et al*., 2014, p. 268).

El estudio señala, además, que estas mismas instituciones reciben "a más del 60% de sus estudiantes con niveles de desempeño por debajo de la media, es decir, en los niveles deficiente y medio bajo" (p. 269). Entre las IES con evaluaciones más altas respecto a las habilidades lingüísticas (ITAM y CIDE), consideran que posiblemente se debe a que estas instituciones mantienen "estándares altos de ingreso y se realizan procesos de selección exigentes" (p. 271).

Los resultados presentados obligarían a una revisión curricular y de "metodologías didácticas" en todos los niveles educativos pues no existe una eficacia respecto al desarrollo de las habilidades lingüísticas, que también pueden ser el problema origen que limita a que los ciudadanos en edad escolar avancen a niveles educativos superiores. Si bien esta investigación no pretende realizar una medición cuantitativa de la habilidad lingüística, se menciona aquí como uno de los antecedentes que dan evidencia de la necesidad de fortalecer las habilidades lingüísticas en la educación superior.

5.2. Percepción de habilidades LEO en la formación previa a la MEB

Se preguntó a las entrevistadas si consideraban que, en su formación en la licenciatura, habían desarrollado las habilidades LEO necesarias para

cursar una maestría; en términos generales, las opiniones demuestran que o bien creen que no se favorecieron las habilidades LEO, o bien, en los casos donde afirmaron que sí, no se obtuvieron los aprendizajes o no se desarrollaron en la medida que era necesaria (tabla 5). Al respecto, no se trata de responsabilizar a los niveles anteriores, ya que todo el sistema educativo es responsable de la formación lingüística del alumnado (Carlino, 2005), sino de reconocer las fortalezas de su trayectoria formativa como docentes, y las entrevistadas en general no son del todo positivas.

Tabla 5. Percepción sobre las habilidades LEO obtenidas en la formación previa a la MEB (licenciatura)

Opinión favorable	Opinión no favorable
"Sí, no tenía muy frescos esos conocimientos porque no estudié la licenciatura y el posgrado de manera inmediata" (A17095M). "Sí, fue muy general, pero sí" (A02095M). "Sí, algunas" (A18095M).	"Sí, pero no mucho, le calculo como un 40 % de lo que necesitaba" (A15095M). "No, no me dieron capacitación" (A16095M). "No, no se me otorgó habilidades previas" (A03095M). "No, tenía las habilidades" (A07095M). "No, tuve que buscarla fuera de la universidad" (A14095M).

Nota: la tabla representa la percepción sobre las habilidades LEO obtenidas en la formación previa a la Maestría en Educación Básica. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas al alumnado de las U-UPN.

Lo anterior resulta de interés porque, como afirma Bazerman (2013), "convertirse en un escritor maduro y eficaz que comunica pensamientos nuevos e importantes a audiencias pertinentes lleva toda una vida de evolución" (p. 421), esto aplica también a la lectura y a la expresión oral.

En cualquier proceso formativo, lo que se espera es que se perfeccionen las habilidades con que las personas ya cuentan, pero también que adquieran nuevas, que les permitan la profesionalización para la mejora laboral.

Las historias de algunas de las personas egresadas permiten constatar que contar con un posgrado eleva las posibilidades de adquirir un mejor puesto laboral; por ejemplo, la Unidad del Sistema de Carrera para las Maestras y Maestros (USICAMM), en las ponderaciones sobre los concursos de *promoción vertical* para adquirir puestos de dirección y supervisión, resaltan, además de la antigüedad en el servicio, el nivel de estudios, tal y como se señala en la base *Cuarta. Elementos multifactoriales y su valoración:*

> Los elementos multifactoriales que se tomarán en cuenta, como parte del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación

> básica ciclo escolar 2022-2023 serán los siguientes: I. Estudios de posgrado, con una ponderación máxima de 15 sobre un esquema de 100 puntos… (USICAMM, 2022, p. 3).

En todo proceso formativo, tiene lugar una transformación en mayor o en menor grado, pero siempre está presente, como se refleja en la siguiente opinión de una docente entrevistada: "Yo creo que, en la licenciatura, ya como maestra fui de una forma, y en la maestría siento que soy un noventa por ciento mejor" (A17095M).

La MEB también abre un espacio de reflexión a los docentes, proceso que les permite pasar del trabajo por intuición a revalorar la experiencia como fuente de consolidación de saberes, mediados por sus habilidades de reflexión, análisis que se pone en juego en procesos de lectura, escritura y oralidad. No solo se refiere a reconocer el talento personal, sino a desarrollar habilidades a partir de la experiencia profesional, que se pueden calificar como "habilidades confirmadas" (Tardif, 2004). Las entrevistadas reconocen cambios favorables en su práctica docente, y hay una revaloración de su actividad.

El impacto favorable en la autopercepción constituye un aspecto positivo del proceso de profesionalización de la MEB. Entre los hallazgos de una investigación sobre profesionalización de educadoras de la Ciudad de México, se encontró que las docentes dignifican y revaloran su trabajo con base en el estudio y la conclusión de su trayectoria formativa (Alaníz y Farfán, 2016).

5.3. Habilidades LEO en la trayectoria formativa en la MEB

Parte de las habilidades que se adquieren en los procesos de formación se relacionan con las habilidades LEO. Al indagar sobre las habilidades adquiridas durante su proceso de formación en la MEB, se preguntó cuáles son los aprendizajes que lograron.

A partir de las respuestas de las entrevistadas, se ubican opiniones diversas entre sí. Los conocimientos obtenidos durante su proceso formativo en la MEB les permitieron adquirir nuevas herramientas pedagógicas que les facilitaron no solo mejorar su práctica docente, sino armarse con experiencias culturales enriquecedoras, como a continuación expresan:

> "Pude reconstruir mi labor docente" (A11095M9).
> "El trabajo en equipo, nuevas tecnologías como videos, sitios de internet" (A12095M).
> "Había una asignatura, que tenía que ver con la literacidad académica y creo que eso me ayudó" (A18095M).
> "Pude adquirir lectura especializada en relación con la gestión" (A01095M).

En algunas de las respuestas, las entrevistadas reconocían sus propios conocimientos y habilidades desarrolladas de manera previa a su ingreso a la MEB, tal y como se encuentra en las siguientes opiniones de dos personas; la primera expresó: "Yo creo que cuando ingresé a la maestría fue porque tenía mucho gusto y destreza en la oralidad" (A04095M), y la segunda mencionó que le gusta leer. Hay quien destaca por sus habilidades en la lectura previas a la MEB, esto podría explicarse en razón de su formación previa, o bien por haber desarrollado el placer por la lectura, y lograr identificarse como una persona lectora autónoma (Garrido, 2004), lo que tiene que ver con encontrar en la lectura una posibilidad de recreación y goce estético, como señala la siguiente entrevistada: "A mí me gusta leer, o sea, más bien la maestría a mí no me hizo la habilidad lectora" (A01095M).

Se espera que, en el tránsito por el posgrado, el estudiantado logre leer más, se aficione y lo haga no solo para atender tareas y compromisos académicos. Se desea que descubran que "los usuarios poderosos de la cultura escrita son los que leen mucho y sabe cómo moverse en el mundo del texto impreso" (Meek, 2008, p. 52). La lectura provee de mayor entendimiento del mundo, de las personas y de sí mismos. No leer en una sociedad grafolecta es como vivir en aislamiento, en un mundo ajeno, en oscuridad, sobre todo cuando se participa en la cultura escolar.

Una de las entrevistadas, ante la pregunta de los aprendizajes obtenidos durante la formación en la MEB, respondió: "Sí [logró aprendizajes al cursar el posgrado], aunque la experiencia docente también te proporciona conocimientos" (A12095M).

Al respecto, las U-UPN reconocen los conocimientos que ya posee el alumnado como docentes en servicio (casi en su totalidad), la experiencia es altamente valorada durante el trabajo académico; de hecho, algunos de los trabajos de tesis recogen esta autobiografía como eje de transformación de su trabajo en las aulas, utilizando el poder de la narrativa para espejearse y así reconstruir su práctica docente.

La MEB ofrece un espacio único de encuentro entre los docentes, que, como lo expresa Álvarez, viven a través de procesos de biografización, una hermenéutica que da sentido a la experiencia docente y la resignifica:

> Narrar es hacer de nuestra experiencia la posibilidad de un devenir personal, del reconocimiento, de la develación de una persona transformada, de una vida que ya no puede ser igual y que exige e impone un cambio interno, un cambio a veces evidente, otras más escondido, pero siempre algo diferente, algo alterado, la experiencia abraza como uno de sus principios la alteridad (Álvarez, 2018, p. 5).

Algunos de los aprendizajes referidos por las personas participantes se vinculan estrechamente con las habilidades LEO, estas describen no

solo cómo las habilidades obtenidas mejoraron su conocimiento lingüístico, sino que también adquirieron la conciencia y el interés por llevar estas prácticas a su aula. De esta manera, abonan a uno de los principales objetivos de la MEB: mejorar la práctica docente. Con ello, los estudiantes de educación básica se ven favorecidos directamente con que sus profesores estudien una maestría. Así lo comprueban los siguientes testimonios de las educadoras:

> "El conocimiento de los libros, como identificarlos, trabajarlos y llevarlos a la práctica" (A09095M).
> "Yo creo que ser autodidacta, comprensión lectora y comparación a la práctica" (A13095M).
> "Me llevó, a ser crítica y analítica de mi propia escritura, analizar textos y profundizar" (A14095M).
> "Sí, la parte de trabajar la habilidad del lenguaje, desarrollar, implementar estrategias" (A16095M).
> "Sí, totalmente. Todo eso de repasar lecturas, estudiar autores investigar conceptos" (A17095M).
> "Pues, creo que si desarrollé más habilidades en cuestión de lectura. Cuando ingresé a la maestría se me hizo más el hábito" (A03095M).
> "La lectura de cuentos, la lectura de pictogramas. Habilidades de lectura y escritura" (A06095M).
> "Desde conocer los diferentes tipos de texto […] aprender a escribir textos, simplemente la estructura de la tesis" (A07095M).
> "La manera de llevar mi práctica, estrategias de escritura, oralidad y lectura" (A08095M).
> "Si, la lectura analítica y reflexiva" (A18095M).

Destaca la importancia del texto escrito porque el conocimiento se transmite principalmente a partir de la cultura escrita, al ser una forma de permanente comunicación fija del pensamiento, y permite que se transmita de manera fiel.

En todos los grupos sociales, persiste tanto el pensamiento lógico como el ilógico, el racional tiene que ver, indiscutiblemente, con la lectura y la escritura, y se forma en los espacios académicos: laboratorios, aulas, auditorios, bibliotecas.

La cultura escrita empieza y se sostiene gracias a la cultura oral, como el medio primigenio y natural de comunicación humana. Las sociedades prealfabetizadas acumulaban el pensamiento, pero, cuando ya no fue suficiente esta forma para preservar la cultura, se inventó la lectoescritura, porque la memoria humana era un límite natural para seguir produciendo y atesorando el conocimiento (Meek, 2008).

Las LEO incluyen las tres habilidades que son necesarias en la gran mayoría de las sociedades para comunicarse plenamente. Es obvio que hablamos mucho más de lo que leemos y escribimos, y también que hay más lectores que escritores, y por supuesto que hay más personas que

transcriben textos (a manera de los copistas) que aquellos que producen o componen textos.

Según la encuesta 2022 "Módulo sobre lectura" (MOLEC) del INEGI, los índices de lectura por habitante en nuestro país son de 3,9 libros en un año, en el caso de las mujeres, y 3,5 libros en el caso de los hombres, proporción que supera al obtenido en el año 2016; esto, en contraste con países, como Finlandia, donde la lectura promedio es de 47 libros por año, es un porcentaje incipiente (INEGI, 2022). La lectura otorga habilidades lingüísticas y también conocimiento de la funcionalidad de la lengua, como las reglas gramaticales, la sintaxis, etc.

Las LEO forman parte fundamental de las habilidades educativas para el siglo XXI, que en términos cognitivos se pueden sintetizar de la siguiente manera:

> *Procesos y estrategias cognitivas.* Pensamiento crítico, solución de problemas, análisis razonamiento, argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible y funciones ejecutivas.
> *Conocimiento.* Alfabetización o dominio de la información, incluida la investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios de las fuentes; alfabetización en la tecnología de la información y comunicación; comunicación oral y escrita; escucha activa (Reimers y Chung, 2016, p. 23).

Por ello profundizamos sobre estas habilidades por separado a continuación.

Leer

Algunas de las entrevistadas opinaron respecto al nivel de dificultad de estos textos. Las respuestas permiten visualizar que, ocasionalmente, el nivel de dificultad en la comprensión lectora depende más de las habilidades personales que del contenido del texto, como se encuentra en los siguientes comentarios: "En algunos casos eran difíciles para mí porque no estaba acostumbrada" (A11095M).

Varias respuestas reflejan ausencia del hábito de la lectura por placer y su asociación con propósitos de estudio: "Pues sí eran difíciles, había dejado mucho tiempo de estudiar" (A16095M). Esta autopercepción también manifiesta el compromiso personal para superar las dificultades que se enfrentan en la formación propia, y un ejemplo de ello es el de una entrevistada que señaló: "Nos dábamos a la tarea de investigar las definiciones de ciertas palabras" (A15095M).

En seguimiento a la opinión sobre el tipo de reto que representaban las lecturas de la MEB, aunque reconocen que los textos eran complejos, valoran el acompañamiento docente para que la interpretación de estos fuera más sencilla, como expresan en los siguientes comentarios: "Aunque había lecturas difíciles, los docentes nos ayudaban a digerir el

texto" (A13095M), "Eran un poco complicadas y algunos profesores las dejaban, pero se aclaraban dudas" (A04095M).

Si bien la mayoría de las participantes consideró que los textos eran elevados y difíciles de comprender, existen valoraciones respecto a que estos corresponden al nivel educativo de una maestría, como se refleja en la opinión de esta docente entrevistada: "Yo creo que a ese nivel estaban bien esas lecturas" (A17095M). Aunque se encuentra también en otra opinión que las lecturas llegan a ser extensas: "No, [son] un tanto comprensibles. Son como de 1.000 hojas y es un cachito de información" (A09095M).

Como comentarios generales respecto al nivel de complejidad de las lecturas utilizadas durante su trayecto formativo de la MEB, mientras que algunas educadoras las consideran "accesibles" o "comprensibles" –"Eran comprensibles los términos, llegaban a su fin y su porqué" (A1095M), "Eran accesibles, entendibles y enfocadas en la práctica docentes" (A12095M)–, en contraste para otras resultan difíciles:

> "Algunas tenían complejidad, pero la mayoría fueron pertinentes" (A02095M).
> "Ampliaban mucho la información que ya teníamos" (A04095M).
> "Al principio para mí sí me resultaban difícil" (A07095M).
> "Pues es como todo […] después vas entendiendo de las lecturas" (A09095M).
> "Amplias, entendibles; si no eran fáciles, te llevaban a investigar" (A14095M).

Las lecturas constituyen más que un mero requisito de la asignación de tareas escolares, son un elemento de formación que permite el proceso de alfabetización académica en el que el alumnado puede adquirir conceptos que favorecen el desarrollo de un lenguaje técnico propio de la profesión docente, que permitirá diferenciar entre los conocimientos científicos y los empíricos. Para esta apropiación de las lecturas, se involucra la reflexión, el análisis y la síntesis de los textos.

Al preguntar a las entrevistadas sobre el nivel de apropiación de las lecturas que consideran haber logrado, la mayoría de las respuestas son favorables, pues la valoración es que estas sirvieron a la mejora de la práctica docente.

> "Siempre me apropié de ella" (A04095M).
> "Yo me apropié de las lecturas porque la verdad era muy interesante, y ahorita me estoy esforzando más por leer" (A06095M).
> "Yo creo que sí me apropié de las lecturas; pude utilizar y transformar mi práctica docente" (A08095M).
> "Pues la lectura siempre fue de la mano con lo que necesitábamos para poder ponerlo en práctica" (A09095M).
> "No, nunca las vi como requisito, las vi como una oportunidad de enriquecer" (A11095M).

> "No, no creo que sea requisito, considero que las lecturas fueron centradas con lo que se ve en la escuela" (A12095M).
> "Sí, [me apropié de ellas], las relacionaba con la práctica docente" (A13095M).
> "Yo considero que me apropié de las lecturas al grado de que, en la actualidad, hay párrafos, cierta parte de un texto de las lecturas que comparto en los consejos técnicos" (A15095M).
> "Al principio fue pesado. Ahora se va apropiando uno de la lectura" (A16095M).
> "En mi caso sí era apropiarme de las lecturas porque sabía que me iban a servir en la vida" (A17095M).

En algunos casos, las lecturas fueron vistas más como un simple requisito que tenía que cumplirse a lo largo del trayecto formativo de la MEB, algo que reconocieron algunas de las educadoras entrevistadas:

> "Era 50/50, a veces sí ayudaba y a veces yo sentía que [las lecturas eran] puro requisito" (A01095M).
> "Pues la mayoría sí se contextualizaban, pero había lecturas de más de 20 años, aunque aún se implementan en centros educativos" (A02095M).
> "Varía, porque habían lecturas que eran mero requisito, pero había otras que eran significativas para ti" (A03095M).

Una práctica académica recurrente es utilizar como material de apoyo distintas lecturas, lo que amplía el panorama de los estudiantes. El mundo textual crece de manera vertiginosa, la cantidad de libros y artículos amplía el conocimiento, pero también los textos orales cada vez son más sofisticados, como conferencias, videos, webinares, pódcast, entre otras posibilidades.

Hay muchos tipos de lectores y de lecturas; se leen mapas, figuras, tablas, textos con pocas palabras y muchos números, textos de puras palabras. Cada lector tiene necesidades específicas, pero hacerlo bien en cualquier ámbito aporta la posibilidad de mejorar los espacios laborales y personales. Ser un lector eficiente implica que se les encuentra sentido y utilidad a los textos. En los programas educativos, hay que leer para apropiarse de los discursos específicos de cada especialidad. Un estudiante de posgrado que no es buen lector encuentra más puertas cerradas, más obstáculos, y difícilmente logre disfrutar de la cultura escolar. Se requiere leer para aprender, leer para distanciarse de lo establecido, leer para dudar, y eso solo se logra con práctica constante y un acertado acompañamiento. La planta académica de los programas educativos tiene la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a transitar hacia lecturas más complejas, ofreciendo guías de lectura, sirviendo como puente entre los textos y los estudiantes. No aceptar esta responsabilidad es dejarlos en indefensión ante letras mudas.

"Somos lo que leemos", diría Wolf (2008, p. 21), porque la lectura contribuye a la capacidad de pensar, sentir, deducir, comprender, de manera que no se podría hacer sin esta tecnología.

Oralidad

La forma en la que se establece comunicación con el alumnado puede generar un ambiente propicio para el aprendizaje. El perfil de los académicos de las U-UPN en la capital del país se ha elevado considerablemente a partir del diseño y la apertura de la MEB, como ejemplo de ello baste mencionar que la mitad de los 35 académicos con doctorado en las cinco unidades fuera de la sede principal de Ajusco se encuentran adscritos a las dos U-UPN de esta investigación: cuatro en la 095 y trece en la 096, y casi un tercio de ellos forma parte del Sistema Nacional de Investigadores. Sin embargo, esta condición de mayor experiencia en la investigación y elaboración de textos académicos en ocasiones no juega a favor del estudiantado, y suele ocurrir que no resultan accesibles o comprensibles para todos. Las entrevistadas señalan, por ejemplo, que, aunque "fueron muy comprensibles […], no eran sencillos" (A07095M), o que, a pesar de que "no siempre fueron sencillos […], se adaptaban a los conocimientos previos" (A08095M) de los estudiantes.

Los seres humanos tenemos la habilidad innata de comunicarnos de forma oral, nuestro cerebro está diseñado genéticamente para hablar. En este sentido, la lectura y la escritura son el producto de siglos de evolución y de la capacidad para crear nuevas conexiones entre estructuras y circuitos establecidos para otros procesos cerebrales más básicos, entre ellos la oralidad. Diría Wolf: "Estamos diseñados para grandes avances" (2008, p. 21). Con la lectura y escritura, nuestro cerebro cambió para siempre, e incluso se transformó la oralidad, se hizo cada vez más compleja y especializada, por lo cual se produjeron infinidad de géneros orales, para las diferentes necesidades; uno de ellos es el académico.

En los discursos académicos, no se utiliza el habla coloquial, pero tampoco una forma oral completamente técnica, que sea ajena a los estudiantes. El discurso de cada disciplina tiene sus especificidades, y se espera que el personal académico funcione como mediador entre las nuevas formas orales a las que tendrán que incorporarse los estudiantes al llegar al posgrado.

Las exposiciones favorecen la organización de las ideas e impulsan la oralidad, por ello se preguntó si el profesor o la profesora del curso brindaba orientaciones previas a alguna presentación para fortalecer las habilidades LEO, así como alguna guía o acompañamiento académico respecto a actividades similares. Al respecto se encuentra la opinión más dividida de la entrevista, pues, mientras que algunas señalan que existía

una estructura libre con base en sus conocimientos, otras indican que les planteaban de manera previa la estructura, y algunas más mencionaron como única indicación la cantidad de integrantes, al explicar que estas podían ser individuales o grupales. Las respuestas pueden agruparse de la siguiente manera:

- Los docentes otorgaban la estructura de la exposición.

  "Ellos [los docentes] ponían la pauta de cómo organizar la clase" (A01095M).
  "Sí, nos entregaban el módulo, cómo se iba a evaluar, qué tipo de exposición o tipo de estrategia íbamos a usar" (A01095M).
  "Sí daban una estructura base, pero permitían enriquecer flexibilidad para poder anexar más" (A11095M).
  "Sí existía una estructura" (A12095M).
  "Sí nos organizaba en equipo y el texto" (A14095M).
  "No, aquí el trabajo es libre" (A09095M).

- Los alumnos organizaban la exposición a partir de sus conocimientos propios.

  "Cada quien lo hacía de acuerdo a sus vivencias, a su experiencia" (A03095M).
  "No tanto que nos explicaran, pues ya era parte de nosotros, lo que teníamos que investigar y llevar" (A04095M).
  "Creo que no fue necesario, pero siempre hubo una guía y una retroalimentación" (A07095M).

- Las exposiciones eran por equipos o individuales.

  "Había de ambas, individuales y en equipo" (A01095M).
  "Al principio de la maestría sí nos dijeron cómo tenían que ser, individuales o en equipo" (A02095M).
  "Eran individual, parejas o equipo" (A03095M).
  "Sí también, las exposiciones eran en equipo y también individual" (A06095M).
  "Siempre, la mayoría eran individuales" (A08095M).
  "La organización de quienes nos tocaba sí, pero era libre la estructura" (A13095M).
  "Sí, y las intercalaban, había a veces individuales y a veces por equipos" (A15095M).
  "Eran mayormente en equipo". (A17095M)
  "Eran individuales en ocasiones y otras en grupos" (A18095M).

Una de las respuestas refleja una situación incómoda para la estudiante, en la que no hubo claridad en la tarea encomendada, y la profesora a cargo del grupo le hizo dudar de sus habilidades LEO: "Hubo una

maestra que me dijo [durante una exposición]: 'A ver, no se trata de que me lo vengas a leer, sino de que me lo entregues'" (A16095M).

Cabe mencionar que la oralidad generalmente no se enseña en el posgrado, se asume que los estudiantes son expertos en exponer, porque lo han hecho durante los casi veinte años que han transitado por la escuela. Por eso, difícilmente se explica la estructura del discurso académico: exordio, narración o exposición de los hechos, argumentación y epílogo (Castelló, 2007). Tampoco se enseñan estrategias para explicar, argumentar, seleccionar información, estructurarla, o controlar la ansiedad. Todo esto se cree que los estudiantes ya lo manejan.

Las respuestas de las entrevistadas, en menor proporción, señalan que no había estas explicaciones, e incluso ellas lo ven como si les dieran libertad para hacer la exposición, al no darles orientaciones. También se destaca que las exposiciones son de diversa índole, en pares, equipos y de manera individual, lo cual les da experiencias variadas de trabajo individual y colectivo.

Dos estrategias mencionadas por las educadoras fueron el debate y el diálogo, ambos favorecen el pensamiento crítico, y en las U-UPN, como práctica pedagógica cotidiana, se recurre al uso de material bibliográfico a partir del cual el alumnado debe reflexionar, contrastar y sintetizar. Esta actividad es verificada durante las sesiones presenciales en las que se propician interacciones dialógicas y de debate que permiten enriquecer la apropiación teórica de los textos, así como el desarrollo de habilidades orales.

En oposición, se encuentra una respuesta que señala una mala práctica en las IES, que consiste en repartir las lecturas y poner a exponer al alumnado sin una orientación analítica del sentido del texto. La entrevistada comentó directamente el desconocimiento por parte del docente respecto a los temas abordados, y refirió: "No, la mayoría de veces en clase la información era de los alumnos, el maestro o doctor no conocía su tema" (A02095M).

Otra práctica que se podría considerar como inadecuada se retoma en la percepción de una entrevistada que señala que la participación del docente inhibía los tiempos de debate entre pares: "Sí había debates, pero los comentarios que los docentes hacían frenaban el aprendizaje con las intervenciones" (A12095M).

Esta opinión parece ser coincidente con la de otra entrevistada, quien señala: "El análisis sí lo llevaba el docente, pero él solo nos encaminaba y nosotros lo íbamos encaminando" (A14095M).

Al parecer, la participación por parte de los docentes en el debate puede ser percibida como un elemento que inhibe la opinión del alumnado, especialmente debido a la forma de interacción donde es el

docente quien considera ser el portador principal del conocimiento. La percepción de las alumnas nos permite encontrar estos elementos:

> "Era propiciado por los docentes, y según la organización de debates, ya partíamos nosotros" (A13095M).
> "Pues había de las dos partes, tanto del docente, pero también de nosotros" (A17095M).

La mayoría de las respuestas de las entrevistadas señalan que el debate y el diálogo eran estrategias didácticas recurrentes, tal y como se evidencia en las siguientes citas:

> "Siempre eran entre alumnos" (A06095M, A08095M).
> "Era entre todos" (A18095M).
> "Sí, en algunas clases y algunos temas se prestaban muchísimo" (A04095M).
> "Sí, esa era la dinámica, analizar de forma colectiva" (A07095M),
> "Sí, tenemos esa libertad de dar nuestro punto de vista" (A09095M).
> "Sí, proponían intercambios sobre las lecturas y debates" (A15095M).
> "Favorecían el dialogar" (A16095M).

Aparecen también opiniones que señalan que no siempre existieron condiciones de diálogo o debate: "Esa parte a lo mejor del diálogo, pero así tanto como debate no" (A03095M). O quien menciona que se realizaba "En ocasiones" (A11095M).

Aunque las opiniones son variadas, prevalece la idea de que se abre espacio para el debate y la libre participación, lo que es indispensable en un espacio académico.

Escritura

Generalmente, las tareas en la MEB implican la elaboración de distintos tipos de escritos. Estas deben tener como propósito el refuerzo de los conocimientos y, en el caso del alumnado de la MEB, la adquisición de conceptos teóricos que aporten elementos que puedan ser integrados a la tesis. Al respecto, las encuestadas identifican estas funciones, pero es de resaltar que en las respuestas se encuentra el reconocimiento a la labor y el acompañamiento por parte de los docentes de las U-UPN, tal como se señala en los siguientes comentarios: "[Las tareas eran sencillas, fueron fáciles de comprender [y] tuvimos apoyo de los maestros" (A06095M), "Sí, siempre son dirigidas por ellos […] nos ayudaban" (A08095M). Se retoma también esta idea del aprendizaje entre pares a través del comentario de una entrevistada que comentó: "En ocasiones eran difíciles [las tareas], a veces no les entendía y tenía que apoyarme de algunas compañeras" (A16095M).

La percepción más generalizada es que los ejercicios de escritura de las tareas eran accesibles y podían aportar a la formación y el aprendizaje, aunque no todas las opiniones coinciden respecto a la forma en las que estas tareas o trabajos eran valorados, pero, en principio, la percepción es positiva, tal como se muestra en los siguientes comentarios:

> "Eran adecuadas" (A18095M, A07095M).
> "Eran claras, nos dieron indicaciones y lo que llevaban" (A02095M).
> "En general no tan complicadas, no eran tan fuera de lo normal" (A03095M).
> "Fáciles, tuvimos la oportunidad de desarrollarlas" (A06095M).
> "Eran accesibles y correspondían al nivel de posgrado, y los académicos permitían hacerlas individuales" (A11095M).
> "Yo creo que es de la mano, vas aprendiendo" (A09095M).
> "Nos dimos cuenta que las lecturas nos hubiesen ayudado a orientarnos" (A01095M).
> "Como nos daban un temario de lo que íbamos a trabajar, ya teníamos un orden" (A04095M).
> "[Eran] muy vivenciales y permitían poder llevarlo a la práctica" (A13095M).
> "En algunos casos sí eran complicadas, pero realmente muy poco" (A15095M).
> "Yo creo que no eran difíciles […] pero a veces complicadas" (A17095M).
> "Eran de mucha lectura y organización, teníamos un poco de estrés" (A04095M).
> "Implicaban retos, pero eran comprensibles" (A14095M).

Las respuestas anteriores dejan ver otros aspectos sobre las percepciones de las estudiantes acerca de las tareas: una es que consisten en algunas actividades específicas diversas, generalmente de escritura, y la otra es que se trata de hacer lecturas. Como se dijo líneas atrás, leer y escribir son actividades indispensables para elaborar y compartir conocimiento, se espera que formen parte de los programas, que haya que realizarlas fuera de las clases, y estos testimonios muestran que es una práctica constante.

5.4. Estrategias de la planta académica para favorecer su alfabetización académica

Uno de los factores fundamentales para que las IES logren la efectividad en los aprendizajes se vincula con las prácticas pedagógicas y estrategias que los profesores utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los procesos y la forma de interacción docente-alumnado pueden potenciar o inhibir el aprendizaje. Esta construcción del conocimiento puede ser direccionada por el docente para que sean alcanzados los propósitos

educativos, y esta praxis pedagógica supera las deficiencias de infraestructura (como en el caso de la U-UPN 096, que no cuenta con edificio propio, sino que es albergada a tiempo parcial por una escuela secundaria pública), las limitantes de recursos materiales, o su mobiliario.
Lo que puede brindar alternativas para el aprendizaje es la práctica docente y las "experiencias de aprendizaje" que sean ofrecidas a los alumnos, lo que sucede en el aula puede favorecer la efectividad o el éxito escolar (SEP, 2010, pp. 62-63).

Las estrategias docentes forman parte de lo que nombramos "alfabetización académica", es decir, el trabajo que los profesores realizan dentro de sus cátedras para incluir a los estudiantes en la cultura escrita de su disciplina.

La forma en la que los alumnos se autoperciben es un elemento que puede inhibir o favorecer el cumplimiento de metas académicas establecidas, pues estas se relacionan con la manera en la que los individuos se sienten, como se señala en Bolívar *et al.* (2014):

> Estudios que llevaron a cabo Burns (1990), Núñez *et al.* (1998), González *et al.* (1997), Villarroel (2001), Amezcua (2000), Esnaola *et al.* (2008), Matalinares *et al.* (2005), Ramírez y Herrera (2002) y Peralta y Sánchez (2003); verificaron que el proceso de aprendizaje aumenta en las personas en la medida en que se siente bien consigo mismo y, además, se sienten competentes.
> Es interesante verificar cuál es el impacto que puede generar el autoconcepto sobre la vida de la persona en sus ámbitos personales, sociales y académicos, en particular, sobre los estudiantes que inician estudios universitarios. En tal sentido, si se presentan niveles muy bajos de desarrollo de autoconcepto, esto puede repercutir significativamente en la producción de "problemas en las relaciones con los demás, problemas de rendimiento escolar, sentimientos de incompetencia para realizar determinadas actividades cotidianas y un sentimiento de infidelidad y autodesprecio que invade a todas las personas (García, 1999, en Bolívar *et al.*, 2014, p. 65).

Si bien las opiniones nacen de la autopercepción a partir del trayecto formativo personal, también se reconoce la intervención pertinente y el acompañamiento por parte de los docentes, como se refleja en los siguientes comentarios:

> "[Me sentía] cómoda, porque, al realizar la entrevista, nos van platicando de qué se trata esto" (A06095M).
> "Me sentía cómoda porque [los maestros] nos brindaron la confianza, la paciencia y la tolerancia" (A12095M).
> "Sí [me sentía cómoda], porque llevaba el acompañamiento docente" (A13095M).

Algunas respuestas coinciden en reconocer de manera clara aquellas habilidades que poseen y que sirven como herramientas para la

formación durante la MEB. Esta seguridad sobre sus habilidades generó una autopercepción de comodidad respecto a la realización de las actividades de formación de la MEB.

> "Yo me sentí cómoda, ya que me gusta mucho ese tema" (A01095M).
> "Cómoda, porque sabía de lo que me estaban preguntando, porque podía contestar con certeza" (A02095M).
> "Cómoda, la lectura, escritura y la oralidad fueron parte de mi vida" (A04095M).
> "Me sentí cómoda, me fui de la mano con la oralidad y escritura" (A09095M).
> "Sí, desarrollé un gusto por la lectura, desarrollé la habilidad de escribir" (A14095M).
> "A mí me han llegado a felicitar mis autoridades por mi oralidad […] incluso me han invitado a conferencias, a exposiciones, que yo exponga ciertos temas, y me ha ayudado" (A15095M).
> "Me sentí cómoda porque siempre es bueno identificar en un grupo las habilidades de otros" (A18095M).

Hubo quienes respondieron que indican inseguridad por la falta de habilidades desarrolladas. Dicho elemento podría incidir en la conclusión de un trabajo de investigación respecto a plantear como hipótesis la posible existencia de discriminación por las habilidades LEO, pero uno de los hallazgos en cuanto a las respuestas es que la incomodidad percibida, más que originarse por el trato de otros, resulta de una autopercepción negativa de las habilidades propias, al considerar que el trabajo no es acorde al nivel educativo que se cursa, lo que puede generar que el proyecto sea abandonado.

> "A partir de la maestría, sí me siento cómoda, pero aun carezco de herramientas y desarrollarlas" (A03095M).
> "En la primera incómoda, pues no tenía los conocimientos de todas" (A08095M).
> "Yo, por mis circunstancias de vida, no había adquirido estas habilidades (LEO) ya que no tenía esas experiencias. También, con respecto a la escritura, específicamente en la ortografía que me fallaba mucho por el tiempo que dejé de estudiar […] fue empeorando, y eso se reflejaba en mis trabajos académicos" (A15095M).
> "No recuerdo la pregunta, pero me sentía medio y medio. Yo no soy mucho de leer" (A16095M).

5.5. Leer para escribir: elaborar una tesis

Por ejemplo, la búsqueda inicial de un estado del arte o una revisión de la literatura en relación con un objeto de estudio puede llevar a un entramado que complejice desarrollar un texto donde las ideas sean

contenidas en una estructura coherente y articulada. Las tesis también pueden aparentar ser una lista interminable de citas textuales o parafrasis forzadas que no son integradas de manera adecuada. Es por ello por lo que se requiere realizar actividades que permitan aprender estrategias de organización de ideas para que se pueda estructurar el escrito de modo que se presente la idea central y se relacione la información importante para que las ideas que sean producidas aporten elementos al conocimiento.

Al respecto, las respuestas de algunas entrevistadas permiten identificar que, desafortunadamente, el acompañamiento y la retroalimentación no son prácticas docentes cotidianas, sino que se consideran más como parte de la ética profesional o personal en lugar de como actividades recurrentes del proceso formativo de la MEB, tal y como se evidencia en las siguientes respuestas:

> "Creo que dependía más del docente, algunos sí lo hacían" (A03095M).
> "En algunas clases, en algunos temas y en algunas materias sí" (A04095M).
> "Sí, tuve la oportunidad de sentarme con mi asesora y que me enseñara a organizar mis ideas" (A12095M).

Si bien una estudiante expresó una opinión negativa al señalar de manera tajante "No, solo se enfocaban a su clase" (A01095M), la mayoría de las entrevistadas aseguró haber recibido esta formación con los debidos acompañamientos y retroalimentación, como se identifica en las siguientes opiniones:

> "Sí, así es" (A08095M, A11095M, A06095M).
> "Sí, también nos dieron elementos de acomodar gráficos" (A02095M).
> "Sí, también fue muy enriquecedor" (A07095M).
> "Sí, en todo momento es el ejercicio práctico" (A09095M).
> "Sí, nos proporcionaron una tablita de organización" (A13095M).
> "Sí, cuando nos pedían escribir" (A14095M).
> "Sí, sí, totalmente" (A17095M).

El proceso de leer para escribir está presente en la investigación; consiste en que el alumnado logre identificar específicamente sus necesidades de información y los lugares de consulta, y evaluar con un sentido crítico y reflexivo para seleccionar la información. Estos elementos también coadyuvan para la construcción de sus trabajos recepcionales.

Las habilidades para investigar son parte de las competencias educativas del siglo XXI, así lo reconoce la Iniciativa Global de Innovación Educativa en la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, al relacionar sus deficiencias con los problemas para la innovación:

> Si no conducimos los recursos que tenemos a nuestra disposición hacia la investigación y la práctica de una educación efectiva, adecuada para los desafíos y las oportunidades de este siglo, nos arriesgamos a perder el enorme potencial de construir los liderazgos de los sistemas educativos (Reimers y Chung, 2016, p. 26).

Parte de las personas entrevistadas reconoce haber desarrollado habilidades de investigación a partir del proceso de formación en la MEB, elemento que es indispensable, en especial en niveles de posgrado.

> "Conocer el proceso de investigación, los pasos a seguir en el plan de acción referente al tema de investigación, de eso no tenía conocimiento y sí facilita mucho el camino para este tipo de trabajos […]. En la forma de resumir y concretar la información […] me enseñaron a identificar conceptos" (A15095M).
> "Muchos [aprendizajes], porque al principio me costaba trabajo, ahora aprendí a buscar y organizar información" (A16095M).
> "Sí, en investigación-acción" (A18095M).
> "La cuestión de investigar, hacer y aprender a obtener información" (A022095M).
> "Me brindaron herramientas, como aquellas bitácoras de observación" (A02095M).
> "Sí, como la observación, análisis de reflexión, autoevaluación" (A14095M).
> "Buscar en internet cierta información […]. Me brindaron herramientas teóricas […] aprendí a redactar mejor las evaluaciones" (A15095M).

Aunque la MEB cuenta con los programas registrados en el plan de estudios en la versión original de 2009 y en la actualización de 2020, en las U-UPN existe libertad de cátedra, y los académicos modifican enfoques e incorporan referencias bibliográficas y materiales de consulta para armar una propuesta que sea pertinente al módulo que se impartirá. Se requiere que estos materiales sean revisados por los académicos de manera previa a la entrega de programas al alumnado, esto con la intención de conocer y evaluar los contenidos. El esfuerzo de la clasificación de estos materiales es mayor cuando se reflexiona si son accesibles y comprensibles a las necesidades del alumnado.

Un documento recepcional no solo es el reflejo de la alfabetización académica recibida en el trayecto formativo cursado, sino que también es la estampa de la cual depende el prestigio (o desprestigio) de la IES formadora, además de la reputación de quienes participan en la revisión de dicho texto en la figura del asesor y los lectores de la tesis. Por lo anterior, la revisión debería ser minuciosa y sistemática. Si este proceso se lleva a cabo con la consciencia de las implicaciones que, como carta de presentación académica, tendrán los trabajos de investigación de los alumnos, se debería tomar con mayor seriedad este proceso.

Uno de los elementos que es frecuente en lo que refieren las entrevistadas se vincula con la ortografía y gramática. Hubo respuestas que aseguran que no existió la revisión ortográfica o gramatical (A02095M) por parte de los docentes; inclusive, otra entrevistada señala que esto más bien fue parte del aprendizaje entre pares, y citó: "Fíjate que quien nos dio esa pauta no fueron nuestros docentes, fue un compañero que es docente de español en secundaria" (A0195M). Sin embargo, a pesar de ello, la mayoría de las respuestas aseguran que esta sí existió, como a continuación se detalla:

"Si, había revisión" (A03095M, A08095M).
"Siempre, es algo básico que además sirvió como guía de tesis" (A04095M).
"Sí, siempre, la verdad en eso siempre estaba pendiente". (A06095M)
"Sí, también, eso era parte fundamental" (A07095M).
"Sí, en todo momento" (A09095M).
"Me consta que sí" (A12095M).
"Sí, la verdad es que yo carezco de ortografía y me daban consejos" (A13095M).
"Sí, más gramaticales" (A14095M).
"Sí, mucho" (A15095M).
"Sí, se les mandaban, casi por lo regular, cuando se hacen revisión, se les manda" (A16095M).
"Sí, las revisaban con detalle, todo" (A17095M).

Es preciso que no se dé por hecho que, en la formación previa del alumnado, las habilidades ortográficas y del uso de la gramática fueron consolidadas, sino que se requiere una valoración y un diagnóstico mediante instrumentos que faciliten identificar las necesidades del alumnado. Un ejemplo de esto es la respuesta de una entrevistada que señaló: "Sí [hubo revisión ortográfica y gramatical], aunque no tanto, porque se supone esas habilidades ya las teníamos" (A11095M).

Como parte de esta revisión, la retroalimentación sobre los trabajos también es importante. A pesar de que el programa es modular, la realidad es que existe una desarticulación en los productos que entrega el alumnado de la MEB, y esto complejiza también un avance sistemático que permita trabajos robustos, pues cada académico diseña sus propios requisitos de entrega de tareas, y así, conforme avanzan los módulos, el alumnado debe adaptarse a las diversas solicitudes de trabajos (algunos de ellos extensos), de los cuales, en algunos casos, no reciben retroalimentación que les otorgue una orientación pertinente respecto a las áreas de mejora.

En la autovaloración de una entrevistada, ella considera que enfrentaba una dificultad para plasmar sus ideas y señaló que, aunque la retroalimentación existiera, "otro problema era que es difícil

expresar lo que tienes en el pensamiento" (A1095M). Otras entrevistadas refirieron:

> "Algunos, no todos los maestros" (A17095M).
> "Sí, la mayoría de los docentes" (A02095M).
> "Algunos sí, y otros nos daban recomendaciones. Aquí el tutor es el que más te apoya en ese sentido" (A03095M).

Sin embargo, la mayoría de las entrevistadas afirman que parte de las estrategias docentes es la retroalimentación de los trabajos académicos.

> "Si, siempre" (A06095M, A08095M, A12095M, A15095M, A16095M, A15095M).
> "Sí, todo el tiempo" (A07095M).
> "Totalmente, como todo se compartía al grupo" (A04095M).
> "Mucho, nos hacen muchas observaciones" (A09095M).
> "Sí, frecuentemente fue enriquecedora y constructiva" (A11095M).
> "Siempre, desde el primer semestre me hicieron ver mis áreas de oportunidad y fueron amables" (A13095M).
> "Sí, eran grupales, individuales. Mediante textos" (A14095M).

Como se ha mencionado en este libro, el proceso de escritura implica tres momentos: planificar, escribir y corregir. Esta última sucede cuando se quiere mejorar el escrito. De acuerdo con Finocchio (2009), la corrección es una práctica que realiza el docente, o una persona más experta que el autor, y tiene la intención de mejorar el texto. Puede realizarse a *profundidad*, haciendo una reconstrucción de los elementos sustanciales como la estructura y el contenido, o puede ser *cosmética* o *superficial,* donde solo se modifican aspectos menores, como puntuación, ortografía, entre otros.

Hay un elemento que no está considerado en el planteamiento inicial del proceso de escritura, la revisión. Esta la hace el propio autor con su texto en diferentes momentos. Así, la diferencia entre la corrección y la revisión consiste en quién es el responsable:

> En el caso de la corrección es el docente quien se hace cargo de resolverla, mientras que en el caso de la revisión es el propio autor del escrito, el alumno en el contexto escolar quien la toma en sus manos (Finocchio, 2009, p. 117).

En este sentido:

> Se espera que la corrección permita a los estudiantes mejorar sus producciones escritas. Y al desarrollar la "conciencia metalingüística", con una reflexión profunda de sus propios textos, lo que les permita sean capaces

> de identificar los aspectos que hay que mejorar y con ello avanzar en su autonomía como escritores (Jiménez y Álvarez, 2021, p. 101).

También existe la práctica de la *revisión entre pares*, cuyo interés principal consiste en que, entre los mismos estudiantes, se ayuden a reparar sus textos, aprovechando las habilidades lingüísticas con las que cuentan, y perfeccionándolas a través de enfrentarse a textos que no son propios, con otros problemas retóricos, lo que implica una poderosa herramienta formativa, que lleva a la deseada autonomía como escritores. Para que se logre esta autonomía, se puede practicar con la revisión entre pares, lo cual hay que aprender a hacer, conociendo los aspectos técnicos de la tarea. También se debe aprender a confiar en la revisión de los pares, y comprender los beneficios de esta práctica.

Se incluyó en la entrevista una pregunta referente a su percepción sobre si la capacitación recibida durante el posgrado fue la necesaria para conocer la estructura de la tesis. A partir de las respuestas, se encuentra que es mayoritaria la opinión respecto a que la información ofrecida durante su formación en la MEB no fue la necesaria como para que ellas entendieran aquello que debían realizar para concretar la elaboración de su documento recepcional.

De entre las respuestas, una de las frases que más atrae la atención fue la de una entrevistada que señaló: "Hubiese sido más fácil si hubiesen dicho qué se esperaba de nosotros" (A01095M). Del total de las entrevistadas, fueron pocas las que reconocieron la capacitación para la elaboración de la tesis.

En apariencia, en las prácticas docentes de la MEB, parece que en la planta académica se tiene una tendencia a considerar que los alumnos ya cuentan con las habilidades indispensables para la realización de este tipo de documentos (tabla 6).

Tabla 6. Percepción sobre si la capacitación durante la MEB fue la necesaria para conocer la estructura de la tesis

Opinión favorable	Opinión no favorable
"Sí, en escritura y el estado del arte" (A11095M). "Yo tuve dos asesoras, la primera no me funcionó y la segunda fue la maestra Vanessa, con ella sí avancé mucho más en mi tesis de posgrado, pero de la primera no recibí ninguna orientación" (A15095M9. "Sí, recibimos capacitación, conforme íbamos avanzando" (A17095M). "Para escritura no, pero sí para la tesis de posgrado" (A04095M). "Para los textos no, para los conocimientos de tesis y clasificar, sí" (A01095M).	"Podría decir que no, porque fue muy general la información que se nos fue dando" (A01095M). "No, solo en la entrevista nos dijeron qué íbamos a ver, pero de la tesis no" (A09095M). "No, solo fue muy poco cuando ingresé" (A13095M). "Nos dijeron que era bajo un enfoque biográfico narrativo, pero no tenía idea de cómo sería hasta que ya la estaba armando" (A14095M). "No, no tuve orientación, solo las observaciones que me hizo mi asesora de tesis, pero orientación como tal, no" (A15095M). "Como tal no, no tuve ninguna orientación respecto al tema que yo quería abordar" (A03095M). "Para textos, sí, pero para mi tesis fue poca" (A02095M).

Nota: la tabla aborda las opiniones de las entrevistadas en relación con su percepción sobre si la capacitación durante la Maestría en Educación Básica fue la necesaria para conocer la estructura de la tesis. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas a alumnado de las U-UPN.

No todas las personas reaccionan igual ante las circunstancias, sin embargo, se debe intentar reconocer o diagnosticar (si esto fuera posible) cuáles constituyen los principales obstáculos para que los estudiantes consigan las habilidades que se requieren para producir la tesis, esto a fin de generar una estrategia transversal pertinente que favorezca el desarrollo de las tesis durante el proceso formativo. Entre algunas posibles respuestas a las problemáticas enfrentadas por el alumnado de las U-UPN 095 y 096.

La percepción de las entrevistadas es que les faltó claridad sobre cómo era estructura de la tesis, y también que hubo falta de acompañamiento, aunque algunas sí consideran que tuvieron la información y la asesoría necesarias. Para cambiar esta percepción, se requiere un trabajo organizado entre los académicos y la institución, porque, en el plano escolar, hay pocas actividades que generen tanto estrés como la escritura de la tesis, proceso mediado en todo momento por las emociones.

Encontramos también los siguientes comentarios.

Respecto a la oralidad

"Exponer mi documento de forma oral me agobiaba" (A13095M).
"Me parece que es escribir y hablar, pensar en toda esa parte es un proceso complicado" (A18095M).

En cuanto a lectura

"El decir que quiero, que quería analizar y el poderlo comprender" (A01095M).
"El principal era la lectura. La misma lectura hace que tú cambies" (A06095M).
"El análisis de la lectura fue complicado, tuve que ampliar más mi panorama" (A14095M).

En relación con la escritura

"El aprender a sintetizar, analizar, encontrar palabras que me ayudaran a seguir enriqueciendo mi proyecto de investigación" (A02095M).
"Pues mi tema no aborda la lectura en tesis, pero mi dificultad fue hacia la escritura" (A03095M).
"Aprender a sintetizar, analizar, encontrar palabras que me ayudaran a seguir enriqueciendo mi proyecto de investigación" (A02095M).
"Fueran muchas, lo primero está en no recordar […] comprendí qué era la temida hoja en blanco, luego no encontrar las palabras para plasmarlos" (A07095M).
"Sí, la redacción me cuesta un poquito de trabajo" (A09095M).
"En la escritura mi terror fue la hoja en blanco, saber estructurar a partir de las herramientas otorgadas" (A11095M).
"De escritura fue el conocimiento ortográfico y a la redacción, también un poco en la oralidad" (A15095M).
"Lo acabamos de ver, ya no es lo mismo. La manera de escribir, la manera de expresarme porque sí desarrollé esa parte de la lectura" (A16095M).
"El principal fue la escritura porque el escribir fue lo que más me llevo tiempo y saber que la oralidad también se estudia" (A17095M).
"El caso de la escritura fue para mí complicado, en ese momento ahorita ya no" (A17095M).
"Me parece que es escribir y hablar, pensar en toda esa parte es un proceso complicado" (A18095M).
"Yo creo que en cuestión de escritura se me dificulta esa parte. Porque escribir requiere tiempo y eso no lo he hecho" (A03095M).

Finalmente, en este apartado se recuperan algunas respuestas que tienen que ver con las razones que perciben las entrevistadas de no haber logrado titularse. Si bien la investigación no busca centrarse en la eficiencia terminal del posgrado, en el desarrollo de esta se coincidió que la elaboración de la tesis y la réplica en el examen de grado correspondiente

constituyen expresiones tangibles de las habilidades LEO y el logro de la alfabetización académica que favorece la institución con este programa profesionalizante.

Por esa razón, se incluyó dicho aspecto dentro de la entrevista. Entre las razones expuestas por algunas entrevistadas como justificantes para no titularse, las opiniones transitan de razones personales, como autopercepción, razones familiares o personales, hasta la percepción de autoritarismo y arbitrariedades en las que no es respetado el interés particular por un tema de investigación.

Se identificó en otros comentarios la falta de comunicación entre asesores y estudiantes, pero también aparece el caso en el que la alumna considera un obstáculo el desear escribir sobre algún tema de interés en particular y que su asesor no tenga ideas coincidentes: "Pues yo no quiero hacer un tema que es de otros, si yo me quemé dos años quiero expresar lo que pienso y no lo que piense mi asesor" (A01095M).

Otro hallazgo para la reflexión y autoevaluación de la planta académica de la institución sería qué tanto los docentes de las U-UPN inhiben o bloquean las oportunidades para que el alumnado se titule.

El abanico de las razones personales expuestas para quedar en condición de rezago es amplio, entre ellas:

> "Creo que es más mío [el problema], me cuesta mucho trabajo escribir, es un sufrimiento en el sentido de estar mucho tiempo en la computadora, eso genera que no haya terminado" (A03095M).
> "Cuestiones personales, tuve a mi niña y terminé mi matrimonio" (A06095M).
> "Yo creo los conocimientos previos que tenía no eran bastos" (A08095M).
> "Sí soy titulada, pero había desánimo y se volvió tedioso seguir escribiendo" (A12095M).
> "Mi trámite tardó mucho por la pandemia, y está propuesto a un año después" (A14095M).

5.6. ¿Discriminación o autodiscriminación?

Existe una idea generalizada de que las docentes de educación inicial o preescolar, en contraste con sus compañeros de los otros niveles educativos, cuentan con menores habilidades; es una expectativa negativa, pero también una autovaloración de minusvalía. Las respuestas indican que la mayor debilidad que perciben es en la lectura. Las opiniones permiten comprender la dinámica en las interacciones al interior de la MEB:

> "Pues la comprensión lectora a nivel posgrado llega a costar trabajo. El análisis de lo que estás leyendo y al tomar palabras claves para comprender la lectura u oralidad" (A02095M).

"Yo creo nos falta mucha lectura y mucha experiencia lectora" (A07095M).
"La comprensión lectora, esa fue una de las dificultades que enfrentamos al inicio de la maestría" (A01095M).
"A lo mejor no hay como tal uno, pero yo carecía de la habilidad para leer" (A03095M).
"Sí, lo comente con algunas compañeras y decía que algunos de los textos no se podían aplicar en preescolar" (A11095M).
"No estamos acostumbrados a las tareas que debemos hacer. Hacerlo con una norma o programa" (A12095M).
"Eso es lo que les falta a los docentes de preescolar porque incluso no se saben expresar con los padres de familia, se sienten inseguras porque piensan que, por ser maestras de preescolar, su profesión es de baja calidad" (A15095M).
"Las dificultades que nos encontramos es que debemos tener bibliografía para los niños, no quedarnos solo en esos cuentos clásicos o textos básicos" (A17095M).
"Pues no sé, en lo personal, cuando yo entré a estudiar, no tenía algunas habilidades completamente adquiridas en cuanto a lo LEO" (A18095M).

La formación de las escuelas normales se orienta principalmente a los aspectos psicopedagógicos, la mayoría de los estudiantes de posgrado proviene de dicho subsistema; de este modo, aunque hay diferencias sustantivas en cada normal, también hay coincidencias.

Las entrevistadas reconocen que tuvieron dificultades para comprender los textos solicitados en el posgrado, probablemente no es una condición específica solo del nivel inicial y preescolar, ni solo de la mayoría de los estudiantes que ingresan a otro requerimiento educativo que les implica tener habilidades de lectura, escritura y oralidad desarrolladas por los requerimientos académicos indispensables en ese nivel educativo.

Si bien la mayoría de opiniones de autopercepción son negativas, también se reflejan las respuestas de aquellos más experimentados, que manifiestan una mayor seguridad:

"No tienen ninguna dificultad, tenemos las mismas oportunidades" (A08095M).
"Ninguna, porque se desarrolla las habilidades con base a los niños" (A06095M).
"No, pues yo creo que ninguna" (A09095M).
"Yo creo que no es el nivel, si no cómo tú te instruyes" (A13095M).
"Pues creo que no tienen, porque vienen de licenciatura" (A16095M).

En contraparte, existe una buena percepción de las prácticas del personal académico que participa en la MEB: las entrevistadas señalan que no percibieron un trato diferenciado o expectativas menores por parte de los docentes respecto a sus estudiantes, es decir, se recibió un

trato equitativo y adecuada atención. Esto se demuestra en los siguientes comentarios:

> "Nunca vi alguna diferencia" (A03095M).
> "Ninguna, creo que todo puede ser posible" (A04095M).
> "Nunca hubo comparación" (A04095M).
> "No, ya que cada quien le da el curso y se apropia de sus prioridades" (A06095M).
> "Pues yo creo que sí son las mismas" (A07095M).
> "Sí, son iguales" (A08095M).
> "Sí, nos van encaminando" (A09095M).
> "Sí, fue muy equitativo" (A11095M).
> "Sí, tienen las mismas expectativas" (A12095M).
> "Siempre fue equitativo" (A13095M).
> "Pues yo creo que sí" (A16095M).
> "[Son las] mismas disposiciones de los profesores" (A17095M).
> "Son las mismas [disposiciones]" (A18095M).

Hay un par de opiniones que reflejan, una vez más, la autopercepción devaluada sobre la práctica docente propia entre quienes trabajan en la atención de la primera infancia (estudiantes-docentes de educación inicial y preescolar): "Creo que los compañeros de primaria y secundaria puedan tener más impacto, pues en preescolar apenas desarrollan las habilidades" (A03095M); "Considero que la sociedad demerita el trabajo de los docentes de preescolar o inicial" (A11095M).

También algunas de las entrevistadas comentaron ciertas experiencias discriminatorias que han vivido; si bien se refieren a casos personales (y por tanto ajenos a la formación en la MEB), las recuperaron por el impacto en las biografías docentes y, por tanto, su condición laboral:

> Los profesores están cada vez más sometidos a presión, porque su trabajo se hace más complejo e intenso […] no en términos de duración o número de alumnos […] sino en carga mental y emocional, así como en función de un espectro más amplio de competencias, roles y responsabilidades profesionales que deben asumir (Cantón y Tardif, 2018, p. 25).

En ese sentido, debemos considerar que un porcentaje elevado de educadoras han sido personal vulnerado y con identidades profesionales en crisis, de acuerdo a la caracterización de Bolívar (2006), quienes, al cuestionarse "¿Quién soy?" de manera implícita o explícita, incorporan elementos de su pasado y futuro que le dan continuidad y se expresan en las narrativas biográficas de los docentes:

> Entendida de modo experiencial, la identidad consiste en un cierto modo de vivenciarse a uno mismo […] sería una modalidad del yo como sujeto, caracterizada por experiencias específicas del agente (unidad, otredad e

> individualidad) […] [con] variedad de elementos biográficos y emotivos que pueden llegar a formar parte de una identidad unificada. Es esta relación con el contexto experiencial una de las características de la identidad (Bolívar, 2006, p. 32).

En las respuestas de las educadoras, se encuentran estos relatos vividos que, coincidentemente con Bolívar, expresan la reconstrucción de la identidad entre lo que eran y son las docentes: "La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con proyectos futuros" (Bolívar, 2006, p. 35).

Por ello no extraña que las entrevistadas recurran a sus experiencias como herramienta para argumentar su ser docente. Se incluyen en el siguiente apartado sus comentarios:

> "Pues yo me he cambiado de jardín en dos ocasiones […] eso de que me llamen 'ñoña' o 'matadita' solo porque me gusta prepararme […] en ocasiones mi directora me hace comentarios de ese tipo. Tú dime si no es discriminación" (A01095M)
> "Pues yo de pequeña platicaba mucho, recuerdo que mi maestra me regañaba mucho […] a lo largo de mi vida, me volví tímida" (A03095M).
> "Alguna vez, una maestra de licenciatura […] mi mamá trabajaba en canal 11 y me metió a trabajar a un programa para que hiciera algo productivo, la maestra me dijo que no merecía ser maestra sino que me fuera a la televisión" (A04095M).
> "En mi caso, con mi director, demerita mi maestría. 'Era una maestría de leer cuentos', o dicen que no vale la pena" (A14095M).
> "Sí, en un particular que trabajé, yo me embarazo […] hubo una situación, la escuelita quería todo al 100 y empezaron a hacer difamación en mi contra. Al final tuve que demandar a la escuela, y todo fue a favor mío" (A09095M).
> "Sí, en la primaria había maestros ya que no me gustaba la oralidad" (A13095M).

Es de celebrar que la mayoría de las entrevistadas no han percibido actitudes que indiquen discriminación de manera sistemática, pero, a pesar de que la mayoría de las opiniones fueron favorables, existió una opinión contraria que no puede ser ignorada, y esta debe ser una prioridad en los asuntos a observar de manera constante en las U-UPN para asegurarse de que no tengan lugar casos de discriminación. Las respuestas que reflejan esta aseveración respecto a que no existen estos procesos discriminatorios se encuentran en las siguientes opiniones:

> "Pues yo creo que no vi, pero en forma general yo vi que no todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de acceso a libros, estoy hablando de universidad" (A07095M).
> "Nunca hubo discriminación, eran las mismas expectativas" (A02095M).
> "Pues no recuerdo, por el momento" (A02095M).

"No, no, hasta ahorita no he visto" (A16095M).
"No, no nada de eso" (A17095M).
"No, la verdad no" (A18095M).
"No, considero que ninguna" (A06095M).

No en todos los casos la experiencia fue igual, aunque, por suerte, aquellos donde se presentaron problemáticas pueden relacionarse más con problemas relativos a las dificultades y los retrasos derivados de la contingencia sanitaria por la pandemia de COVID. Estas respuestas también permiten vislumbrar que se requiere de un mayor contacto entre administrativos y personal docente:

"Como salió la situación de la pandemia, no tuvimos mucho contacto, pero bien" (A18095M).
"Bueno, como siempre fue mediante plataformas, no tuvimos un trato directo" (A08095M).
"Tengo una experiencia de discriminación, hace un mes y medio iba con mi bebé a la unidad 095 a terminar mi proceso de titulación y no me dejaron pasar con mi bebé, entonces se quedó con sus papás y después sacaron al papá de la unidad, desconozco si fue por temas del COVID" (A04095M).
"Tuve una situación, fue en línea, yo metí una baja temporal y teníamos que mandar ciertos documentos y después no aparecía en listas" (A09095M).

Al final de la entrevista, se incluyó una pregunta abierta para dar oportunidad de expresar algún aspecto, opinión o argumento que desearan señalar los participantes; sin embargo, no todos agregaron algo más a sus respuestas, pero aquellos que lo hicieron refieren estar agradecidos por haber cursado su formación académica en las U-UPN, respuestas que se convierten en elementos valiosos que permiten reconocer los aciertos realizados.

"En general, mi experiencia fue buena y me encuentro muy satisfecha de la MEB" (A11095M).
"Estoy muy agradecida con esta institución UPN porque me abrió puertas de manera profesional y personal […] los maestros que tuve me dieron mucho apoyo moral y me brindaron esa confianza que en ciertos momentos carecí por no tener las habilidades y conocimientos de mis compañeros" (A15095M).
"De manera personal es algo muy padre que tengas un nivel más de estudios y si es en la UPN pues qué mejor" (A17095M).
"Para mí fue un gran gusto haber estudiado esta especialidad" (A18095M).

Las respuestas de las educadoras entrevistadas, al igual que de los estudiantes que trabajan en otros niveles educativos analizados en el capítulo anterior, reflejan una conciencia de que sus habilidades mejoraron con su trayectoria formativa en el posgrado. En el balance respecto a si esas habilidades se traducen en la posibilidad de concluir una tesis y

graduarse, se encuentra que la autopercepción sobre sus habilidades no es coincidente con la titulación y que, a diferencia de la percepción que se tiene en cuanto las docentes de preescolar, después del porcentaje de titulados de alumnado que labora en educación especial (57,1 %), son el segundo grupo que más se titula (38,5 %), por encima de quienes laboran en el nivel de primaria (34,5 %) y secundaria (36,8 %).

5.7. Conclusiones

La identidad profesional de la educadora choca con una realidad cargada de estereotipos, precarias condiciones laborales y escaso reconocimiento social que contribuyen a configurar una identidad profesional cuyo autoconcepto suele estar devaluado. Cantón (2018) señala que "la identidad profesional del profesorado se sintetiza en: trayectoria de vida, historia profesional, formación recibida y crisis de identidad" (p. 37). A pesar de esas adversidades, hay un esfuerzo por consolidar sus trayectorias formativas en el posgrado con buenos resultados en términos de habilidades adquiridas y aceptable eficiencia terminal.

Este reconocimiento de sus condiciones ayuda a comprender por qué en la percepción de las entrevistadas sus compañeros saben más que ellas o tienen más herramientas para el posgrado, o que su preparación previa en la licenciatura tenía algunas deficiencias, pero, no obstante, continúan sus estudios.

Respecto a la alfabetización académica alcanzada durante sus estudios de posgrado, en general se percibe que en muchos casos la habilidad lectora es propia del trabajo de las educadoras, aunque no necesariamente relacionada con textos académicos, sino con cuentos y otros textos, pero se reconoce que mejora el abordaje y la comprensión.

Otra de las actividades cotidianas del trabajo docente con infantes es la escritura, diariamente se realizan registros de observaciones, descripciones y evaluaciones cualitativas sobre el desarrollo de sus alumnos, situación que no es propia de otros niveles de la educación básica. En estos registros se plasma la experiencia autobiografía que varias de las entrevistadas refieren como base de sus saberes experienciales, que cobran sentido, profundidad y resignificación en los escritos principalmente para la tesis.

Quizá el reto en el posgrado es desarrollar las tres habilidades LEO de manera integrada: poder comunicarse de manera oral con elocuencia y argumentando para convencer a la audiencia, leer cuestionando y dialogando con los autores, e incorporando ideas propias; y, con todo lo anterior, componer textos, productos culturales donde se valora la originalidad. Por ello, se puede explicar que las LEO son habilidades

independientes, pero a la vez interdependientes, indispensables en la tarea académica.

En el desarrollo de los distintos módulos del posgrado, también sería deseable que el personal académico tomase mayor conciencia sobre la importancia del lenguaje empleado de manera oral y en los textos que solicitan leer, revisar la pertinencia para los cuatro niveles educativos que integran actualmente la educación básica (de inicial a secundaria), para que el andamiaje de análisis de la realidad educativa sea vigente.

Con respecto a la posibilidad de un trato desigual o discriminatorio, a partir de las respuestas de las entrevistadas, se puede señalar que, si hay evidencia de alguna incomodidad percibida, más que originarse a partir del trato de otros, resulta de una autopercepción negativa de las habilidades propias de las educadoras, al considerar que el trabajo no es acorde al nivel educativo que se cursa.

Un foco de atención es que quienes percibieron alguna situación incómoda fueron mujeres, y que el comentario provenía de algún profesor hombre, lo cual requiere reforzar protocolos para prevenir violencia de género, teniendo mayor consciencia de que las educadoras constituyen un grupo históricamente vulnerado.

Otro hallazgo para la reflexión y autoevaluación de la planta académica de la institución lleva a cuestionarse qué tanto los docentes de las U-UPN inhiben o bloquean las oportunidades para que el alumnado se titule, participe o encuentre un trato igualitario. S al menos se plantea la necesidad de reflexionar sobre las expectativas y los imaginarios de desempeño para propiciar espacios igualitarios libres de estereotipos. Al respecto la UPN tiene una labor importante que realizar.

Referencias

Alaníz Hernández, C. y Farfán Mejía, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del D.F.* México: UPN.

Álvarez Hernández, G. A. (2018). Narrativa, experiencia y saber. Apuntes para una comprensión del campo educativo. *Voces de la Educación*, 3(6), 3-15. Obtenido de bit.ly/3EMTHdK.

Bazerman, C. (2013). Understanding of lifelong journey of writing. *Infancia y Aprendizaje*, (36).

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.

Bolívar López, J. M. y Rojas Velásquez, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (44), 60-72.

Cantón Mayo, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional. En I. Cantón y M. Tardif. *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.

Cantón Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

Correa, E. (2011). Identidad, identificación, discurso y sujeto. Una aproximación desde el psicoanálisis y el análisis político del discurso. En R. N. Buenfil Burgos y Z. Navarrete. *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (pp. 207-226). México: Plaza y Valdés.

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.

Galaz Ruiz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón Mayo y M. Tardif. *Identidad profesional docente* (pp. 75-94). Madrid: Narcea.

Garrido, F. (2004). *¿Cómo leer mejor en voz alta?* Córdoba: Ediciones del Sur.

González Robles, R. O., Jurado Salinas, M., Galán Vélez, R., Sánchez Gómez, E., Oropeza Gracia, V. y Vázquez Castro, V. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México.* ANUIES. Recuperado en junio de 2022, de bit.ly/3GzHYAC.

Guerrero Tejero, I. G. (2006). *Verano de la investigación científica: significados construidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán.* Tesis de maestría. México: DIE-Cinvestav.

INEGI (2022). Módulo sobre lectura. Obtenido de bit.ly/3EnY8KQ.

Jiménez Robles, A. y Álvarez Hernández, G. (2021). La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Revista Educ@rnos*, (42), 83-104.

Meek Spencer, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. Londres: Fondo de Cultura Económica.

Reimers, F. y Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países.* México: Fondo de Cultura Económica.

SEP (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Ciudad de México: SEP.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

USICAMM (2022). Convocatoria del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en Educación básica, ciclo escolar 2022-2023. Obtenido de bit.ly/3gpATbc.

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura.* Barcelona: Ediciones B.

6

La alfabetización académica de las educadoras en la MEB: percepciones y estrategias de estudiantes y docentes

Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles,
Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

6.1. Introducción

Es importante que en las instituciones educativas existan distintas formas de comunicación, no únicamente la unidireccional, sino que se escuchen las diversas voces respecto a las percepciones y las representaciones existentes en las organizaciones escolares. Estas voces pueden provenir de estudiantes o académicos/as, y deben brindar espacios de discusión, diálogo e intercambio de ideas entre los/as distintos actores para favorecer que desaparezca la fragmentación entre "los que enseñan" y "los que aprenden".

La labor del docente sigue siendo fundamental en todos los niveles educativos incluido el posgrado y, aunque se mantiene el debate respecto a si la enseñanza es un arte o una ciencia, Gage (1978, en Zabalza, Zabalza Carderiña y De Côrte, 2018, p. 148), declara que enseñar es "un arte con base científica" en el que debe existir el soporte del saber especializado en un campo del conocimiento. Desafortunadamente, en los espacios universitarios, en nombre de la libertad de cátedra se cobija la discrecionalidad de una práctica que debería ser abierta:

> La *libertad de cátedra,* que en su origen fue expresión de salvaguarda de la libertad de pensamiento del profesorado, acabó hipertrofiando su espacio de aplicación para cubrir toda la actividad didáctica de los profesores: desde la planificación hasta la metodología, de la evaluación a la forma de trato a los estudiantes (Zabalza, Zabalza Carderiña y De Côrte, 2018, p. 149).

Entrevistar a los/as profesores del posgrado implica un ejercicio de reflexión de su práctica, del conocimiento de las necesidades de sus educandos/as y de las estrategias que emplean (o no) para acompañar su proceso de profesionalización en el posgrado. La intención no es juzgar la ética del docente para determinar si asume o no el compromiso de

la alfabetización académica, sino encontrar este profesionalismo en la práctica docente universitaria.

Por ello, el presente capítulo ofrece un acercamiento a la perspectiva de los/as docentes a través de entrevistas aplicadas a la planta académica de las U-UPN 095 y 096 que participan en las siguientes especialidades de la MEB:

- Animación sociocultural de la lengua en educación básica.
- Construcción de habilidades del pensamiento.
- Educación cívica y formación para la ciudadanía.
- Enseñanza de la lengua y creación literaria.
- Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica.
- Pedagogía de la diferencia y la multiculturalidad.
- Realidad, ciencia, tecnología y sociedad.

El ejercicio incluyó de manera equilibrada la participación de docentes de ambos sexos para representar cada una de las distintas especialidades. Para garantizar el anonimato y preservar la identificación del académico, se estableció la codificación explicada en la nota metodológica de la introducción.

Los resultados se organizaron en seis apartados. En el primero se incluye la percepción respecto a las habilidades con que ingresa el estudiantado de la MEB y se analizan las valoraciones de formación de las instituciones de educación superior de procedencia de los/as docentes-estudiantes. También se incluye algunas ponderaciones relacionadas con el nivel educativo en que laboran.

El segundo apartado corresponde a la percepción de las/os académicos entrevistados respecto a las habilidades LEO del estudiantado en general en la MEB. Cumpliendo con el propósito de la investigación, en el tercer apartado se presentan las dificultades que identifican las/os entrevistados respecto a las habilidades LEO de las estudiantes que trabajan en los niveles de educación inicial y preescolar. Cabe mencionar que estas percepciones ratifican la presunción inicial de la investigación respecto a una visión negativa sobre la cuestión.

El cuarto apartado analiza cuestiones relacionadas con posibles prácticas discriminatorias y encuentra que, en general, no son percibidas por parte de la planta académica. En el quinto apartado se refieren las estrategias para fortalecer las habilidades de las/os estudiantes señaladas por la planta académica.

Finalmente, el capítulo cierra con un apartado de reflexiones para asumir la tarea de fortalecer la alfabetización académica del estudiantado en la Maestría en Educación Básica en las Unidades UPN de la Ciudad de México.

6.2. Percepción de académicos sobre las habilidades del alumnado U-UPN en la formación previa al ingreso a MEB

Como se comentó en el capítulo 3, la apertura de la MEB propició un reconocimiento de las U-UPN como espacios para la investigación y la reflexión, y no exclusivos para la docencia y asesoría; esto implica que la planta académica tendría la capacidad de escucharnos, interpretar lo que ocurre en el ámbito educativo y construir propuestas, porque "el escuchar es constructivo en el sentido de que los participantes, el contenido de sus comunicaciones e incluso los mismos vocabularios que adoptan se construyen o reconstruyen a través del toma y daca conversacional" (Waks, 2011, p. 195).

En el mismo sentido, la opinión que las/os académicos externaron permite que se reconozcan las diversas visiones sobre las habilidades de sus estudiantes y sus prácticas pedagógicas, todas distintas entre sí, aunque en ocasiones hacen referencia al mismo estudiantado.

En sus comentarios se pueden encontrar algunas apreciaciones en común, y aún identificar cómo la percepción de los sujetos puede trastornar la comunicación, esta comunicación necesaria entre el docente-alumno, como cita Dewey:

> Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en comunidad en virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es la forma en que llegan a poseer las cosas en común. Lo que deben tener en común para formar una comunidad o una sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos, un entendimiento común, afinidad, como dicen los sociólogos […]. La comunicación que asegura la participación en un entendimiento común es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales similares, como formas de respuesta (Dewey, 2001, p. 8).

Como se mencionó en el capítulo 3, los/as docentes de educación básica no tienen incentivos económicos ni laborales formales (como una beca comisión o puntaje para los programas de estímulos) para consolidar sus trayectorias profesionales hacia el posgrado. La decisión de inscribirse a uno obedece más a motivaciones personales y etapas laborales particulares, que constituyen una transición profesional entre su formación inicial y el posgrado. Armenta y Jacobo señalan tres factores que pueden detonar estas transiciones entre los docentes:

> 1. Ajuste interiorizado en el que se asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución.
> 2. Sumisión estratégica, en la que […] reconocen y asumen públicamente las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen reservas personales y privadas.

> 3. Redefinición estratégica, lo que significa conseguir el cambio, causándolo (Armenta y Jacobo, 2014, p. 77).

Las transiciones corresponden a etapas específicas con significados particulares. Volger, Crivello y Woodhead (2008), en Armenta y Jacobo (2014), señalan que

> suelen estar vinculados con otros cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona […] y modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionadas por la cultura (p. 19).

En algunas profesiones o biografías, dichas transiciones pueden ser abruptas, pero, en la docencia, la cultura institucional del sistema educativo, basada en las mismas normas, mismas prácticas, espacios semejantes y el mismo tipo de experiencias, suele reforzar una configuración particular del trabajo docente; "el ajuste entre [el espacio de formación y el de trabajo] […] no suele ser tan problemático como en otras profesiones. Es probable que esta configuración objetiva explique la tendencia a la reproducción de las prácticas" (Tenti, 2021, p. 152).

Por ello, en la transición particular de buscar el ingreso al posgrado, se observa una preocupación del profesorado, ya sea por mejorar sus estrategias de enseñanza, responder a las necesidades del alumnado o tratar de dar respuesta a necesidades sociales o incluso emocionales. Así, surge la necesidad de profesionalizarse.

Se preguntó a las/os académicos su opinión respecto a las habilidades con que ingresan los/as estudiantes de maestría, es decir, las habilidades que el alumnado adquirió durante el trayecto formativo de la licenciatura. El cuestionamiento fue sobre las habilidades de manera general y la opinión de las/os académicos fue distinta, aunque la valoración es principalmente negativa respecto al nivel de desarrollo de las habilidades generales con que ingresan al posgrado sus estudiantes, y la forma en que perciben que estas deficiencias impactan en su trayectoria formativa en el posgrado:

> "Me parece que no tienen una formación teórica en sus licenciaturas" (DA096H).
> "En la mayoría de los casos, no saben plantear un problema, una pregunta o delimitar un tema" (DA096H).
> "Les cuesta más trabajo la parte metodológica" (DD096M).
> "Confesar que son muy limitadas, no importa que sean maestros" (DE096H).
> "Me han tocado alumnos de otras profesiones […] sus habilidades son más altas" (DF096M).
> "Creo que debemos tener alumnos que les interese la investigación, han llegado alumnos que no les gusta leer, otras que no tienen capacidad de retención y son habilidades fundamentales de maestría" (DK096M).

Al indagar sobre la percepción de las/os académicos respecto a la relación entre habilidades e institución donde el alumnado de las U-UPN cursó su licenciatura, una académica atribuye la problemática en la preparación a todo el sistema educativo en su conjunto, y declaró: "Hay una gran deficiencia en la educación. Se tendría que empezar por leer y escribir desde la primaria" (DK096M). Esta respuesta no está alejada de la realidad, pues, en los resultados a partir de las pruebas estandarizadas como EXCALE, PLANEA y PISA, los indicadores de logro permiten reconocer lo siguiente:

- 33 % de los estudiantes que concluyen el 3.° de secundaria "no tienen las habilidades mínimas que se establecen en el currículo nacional y 38 por ciento alcanza apenas el nivel básico.
- Tres de cada diez estudiantes pueden tomar distancia con respecto del texto y hacer una evaluación crítica del mismo; comprender, analizar y opinar sobre él; identificar con claridad las ideas en un texto argumentativo (argumentos, contraargumentos); inferir la conclusión de un ensayo, reconstruir información implícita y apoyarse en la estructura textual".
- A 70 % de los estudiantes se les "dificulta usar la información esencial de una lectura y aplicarla en la solución de una situación novedosa […]. Asimismo, les resulta complicado reconstruir el significado literal de una metáfora o la connotación de expresiones" (Caracas y Ornelas, 2019, p. 16).

La respuesta de un académico entrevistado permite ver que no existió predisposición hacia las instituciones de las que provenían los/as estudiantes de la MEB, y señaló: "No lo sé, pues no he preguntado de dónde egresaron" (DM095H), pero existe una percepción menos favorable de la formación en las escuelas normales en comparación con otras IES, como señala una académica:

> "Los que son normalistas tienen una menor formación, les cuesta mucho elaborar o pensar en un proyecto integral, en este caso siempre están más ligados a su práctica, lo cual sí es bueno, pero ya cuando ubicamos esa práctica en un proyecto de investigación o de intervención, les cuesta más que a los que han egresado de otras universidades, incluso de la misma pedagógica, hay egresados que salen de la pedagógica y tienen mejor formación que los normalistas" (DL096M).

Sin embargo, dos académicos parecieran coincidir respecto a que el desarrollo de las habilidades tiene que ver más con la responsabilidad y preparación personal del estudiante o del desarrollo de su propia trayectoria formativa:

> "Pues en parte sí, pero la mayor responsabilidad es de uno" (DE096H).
> "Los niveles de escolaridad, los diplomados que van tomando en cursos, sí enriquecen su formación" (DG095M).

Algunos académicos consideran que "definitivamente" sí existen diferencias (DA096H, DH096M) dependiendo de la IES donde cursaron su licenciatura, y que esto se encuentra vinculado con las universidades con mayor "experiencia" (DB095M) o con la relación del "rigor de la universidad o qué tanto se les exigen" (DI096H). Hay académicos que manifiestan abiertamente creer que existe una mejor formación previa en el alumnado que procede de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), aunque no quedó claro en qué sentido. Este aspecto puede no ser resultado de una apreciación subjetiva o sin fundamento, pues, en la Ciudad de México y su zona conurbada, ya se ha demostrado que el examen de selección de la Comisión Metropolitana para el Ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS) y los posteriores exámenes de selección a las principales universidades cubren la función de embudo que excluye a miles de jóvenes que presentan dificultades académicas y que no alcanzan cupo en las escuelas de su interés, lo que refuerza las desigualdades educativas.

En relación con estas diferencias en la formación del alumnado, una académica considera que, en "el caso de la UNAM, ciertamente llegan con una mayor solidez en estas habilidades" (DJ096H). En el mismo sentido, dos académicos entre las/os entrevistados consideran que el alumnado que proviene de las normales es quien cuenta con menos habilidades:

> "Sí, la verdad sí, por ejemplo, todos los que vienen de universidades están más o menos igual, pero los que vienen como de normales sí siento que es un poco menor la preparación" (DF096M).
> "Sí, por ejemplo, los que son normalistas tienen una menor preparación, les cuesta elaborar un proyecto integral" (DL096M).

Una de las académicas considera diferencias de carácter multifactorial asociadas no solo a la formación previa, sino también al ejercicio de la profesión:

> "Digamos que hay alumnos que sí tienen mejor desarrollo que otros, por ejemplo, los que suelen ser directivos de las instituciones creo que tienen mayor apertura y con ello, pues mayor comprensión de lo que están haciendo, o sea, de lo que están aprendiendo en la maestría y lo que intentan también plasmar a través de su proyecto. Entonces sí hay diferencias, por ejemplo, los que son docentes de preescolar tienen aún un menor desarrollo que los que tienen participación en primaria, secundaria o hasta de media

> superior que hemos tenido, entonces sí se ve observa una diferencia entre los que están en nivel preescolar" (DL096M).

La balanza se inclina hacia una percepción negativa respecto a las deficiencias en la formación previa, aunque sea mínima en las diferentes respuestas de las/os académicos; por ejemplo, uno de los entrevistados respondió:

> "La gente de normales tiene mucha experiencia práctica, es muy buena para hacer descripciones, pero les cuesta trabajo pasar de la descripción al análisis, porque ahí hacen falta herramientas, de carácter conceptual y los universitarios, pues es a la inversa, bueno, no todos" (DN096H).

No sorprende encontrar en respuestas, como la anterior y otras, la supuesta separación entre teoría y práctica en la docencia, como lo señala Tenti, pero estas diferencias no obedecen necesariamente a una ausencia de conocimiento teórico o metodológico de las prácticas educativas, sino a las formas particulares en que se asumió el rol de alumno desde la educación básica hasta el posgrado, y que constituyen el aprendizaje del oficio docente.

> [El] divorcio entre "saber incorporado" y "saber objetivado" está detrás del clásico y estéril debate entre teoría y práctica que es tan antiguo como actual en el campo de la formación docente y que lo distingue de otros campos profesionales donde esta problemática está prácticamente ausente o no suscita ningún interés (Tenti, 2021, p. 148).

Una académica entrevistada considera "notar poca diferencia" (DD096M) en el desarrollo de habilidades, pero son menos aquellos que reconocen que hay alumnas y alumnos con habilidades desarrolladas en "distintos niveles" (DG095M). Otra de las académicas identifica que quienes poseen formación normalista tiene habilidades didácticas que les permite realizar exposiciones con mayor facilidad en comparación con los egresados de otras IES.

Una entrevistada señaló que la práctica de cuentacuentos de las educadoras es un elemento que facilita la apropiación de textos; incluso se encuentra entre las/os entrevistados quien ubica diferencias generacionales, como citó uno de ellos/as: "Yo creo que varía mucho, los estudiantes más jóvenes tienen más habilidades" (DM095H).

6.3. Percepción general de habilidades LEO

De manera directa, respecto a las habilidades LEO del estudiantado al cursar la MEB en las U-UPN, en las respuestas de las/os académicos

entrevistados se halló una opinión dividida, pues algunos/as consideran que las/os alumnos sí cuentan con habilidades en lectura, como dos académicos/as aseguran: "En cuanto a la lectura, considero que sí tienen habilidades" (DB095M), "Sí, hay alumnos que desde que entran ya saben redactar muy bien" (DM095H). Otra académica opina que cuentan con "un nivel medio-alto": "Yo he notado que sí traen habilidades para leer, comprender textos" (DA096H). Esto coincide con otro académico entrevistado, quien señaló: "… [la] experiencia ha sido variada […] me he encontrado con estudiantes muy valiosos en términos de competencias de lectoescritura" (DI096H).

Sin preguntar de manera específica sobre las habilidades LEO, hubo una coincidencia en las respuestas generales respecto a que el principal problema se relaciona con leer para escribir. A las habilidades de comprensión e interpretación de la lectura, el estudiante adquiere con ella un "valor agregado que su lectura suma al texto […] lo que otros llamarían un bagaje lingüístico-cultural" (Dessau, 2016, p. 61). Si bien las mismas herramientas discursivas intervienen en el proceso de lectura y escritura, parece dificultarse la segunda en el caso de los estudiantes de la MEB.

Parece existir una mayor coincidencia sobre la escasa capacidad de apropiación de las lecturas: se mencionan problemas en la escritura, y manifiestan que los inquietan la baja capacidad crítica y una problemática muy recurrente que consiste en las prácticas de plagio, que no solo pone en un punto crítico la capacidad del alumnado, sino que puede generar una afectación a sus asesores y lectores de tesis y al prestigio de la misma universidad.

> "Falta un poco más en el desarrollo de su escritura" (DJ096H).
> "Sí, la escritura es deficiente […] no les gusta escribir" (DA096H).
> "Me ha sucedido que tiene buen desarrollo oral, pero, a la hora de escribirlo, pierden esas habilidades" (DK096M).
> "Se les olvida que hay que citar y parafrasear, no le dan crédito al autor" (DB095M).
> "En cuanto a escritura, noto que solo copian y pegan" (DB095M).
> "Bueno, yo creo que sí leen bien, entienden lo que leen; sin embargo, expresar su opinión, organizar su postura, sus ideas respecto a lo leído, ahí es donde hay problemas" (DH096M).

También se mencionó la carencia del hábito de la lectura, lo cual es una fuerte contradicción si tomamos en cuenta que ese es uno de los problemas nacionales de la educación básica que intentan atender los docentes-estudiantes que cursan la MEB: "En cuanto a lectura y escritura, son bajas, realmente les falta mucho" (DL096M); "Creo que hace falta que lleguen candidatos con una experiencia lectora de voto propio" (DJ096H).

6.4. Las LEO de las estudiantes que trabajan en educación inicial y preescolar

Es necesario reconocer si las/os académicos identifican o perciben diferencias entre las habilidades de lectura, escritura y oralidad entre el alumnado que cursa la MEB, esto es, dentro de las prácticas docentes diarias y, aunque la respuesta pudiera parecer obvia, la realidad es que la intención de este cuestionamiento es no predisponer respuestas orientadas hacia el nivel en el que los/as docentes laboran, o hacia la universidad en la que recibieron su formación previa a la MEB.

En la vida al interior de las U-UPN, se ha llegado a identificar una percepción de desventaja de los/as docentes de preescolar respecto a los/as estudiantes que laboran en otros niveles educativos. Por ello, se buscó indagar si las/os académicos de las U-UPN percibían alguna diferencia en estas habilidades para leer y comprender textos académicos según el nivel académico, y solo el 33 % de las/os entrevistados consideran que "no existen diferencias" (DB095M y DE096H), o bien que no es "tan marcado" (DJ096H):

> "Digamos que hay alumnos que sí tienen mayor desarrollo que otros" (DL096M).
> "Es una pregunta que nunca me había hecho, pero diría en primera instancia que no, es decir, la cultura y las prácticas del profesorado de básica son muy comunes, preescolar, primaria [y] secundaria"(DN096H).
> "En particular el texto académico se les dificulta a todos" (DH096M).

Otro académico indicó que, a su parecer, las/os alumnos presentan dificultades para "leer, escribir y hablar" (DE096H), es decir, en todas las habilidades LEO. En esta pregunta, por supuesto, las respuestas fueron coincidentes respecto a las diferencias percibidas, y únicamente una académica respondió en sentido contrario: "A veces, no noto mucha diferencia" (DB095M). Mientras que el resto ratificó estas diferencias:

> "He notado […] quien trabaja en educación inicial le cuesta un poquito más de trabajo" (DD096M).
> "Sí, sí, abismales" (DE096H).
> "Sí, sí, sobre todo de escritura" (DF096M).
> "Sí, sí las hay, y se ve en un discurso estructurado" (DG095M).
> "Sí, hay unos que lo hacen muy bien, hay algunos a los que les hace falta algún aspecto" (DH096M).
> "Sí, sí hay diferencia" (DI096H).
> "He notado en todos estos años […] principalmente las maestras que vienen de preescolar, que están trabajando en preescolar, tienen menores habilidades, les cuesta más desarrollarlas" (DL096M).

Según Earley y Mosakowski (2000), en De la Torre, Aragon y Aguilera (2008, p. 5), la heterogeneidad es adecuada dentro de una organización educativa pues, de existir grupos homogéneos, se favorece más la generación de subgrupos y "bajos niveles de identificación con el equipo". En los grupos heterogéneos, se dificulta la generación de subgrupos y, en sentido contrario, se impulsa el desarrollo de identidades colectivas, "la coordinación y comunicación" dentro del grupo.

La mayoría de las/os académicos entrevistados considera que "sí existen diferencias" que podrían ser "significativas" (DD096M, DG095M, DM095H y DI096H), pero el 42 % de ellos/as específicamente atribuye esta falta de habilidades al perfil de alumnado que labora en el nivel preescolar:

> "Es difícil, a veces preescolar les cuesta mucho trabajo, pero no estoy muy seguro" (DM095H).
> "Sí, las de preescolar son a las que más trabajo les cuesta" (DL096M).
> "Sí, cuando hemos tenido alumnas de preescolar, a la mayoría se les complica más que a los que vienen de nivel primaria, secundaria" (DA096H).
> "Noto más deficiencias en aquellas profesiones que tienen que ver con educación preescolar" (DF096M).
> "Sí, de secundaria para arriba, creo está mucho mejor" (DF096M).

A partir de los comentarios vertidos en las entrevistas, podemos hablar de ciertas etiquetas vinculadas a estereotipos respecto a las docentes de primera infancia. De las/os académicos entrevistados, el 58 % considera que el nivel educativo donde laboran los/as estudiantes de las U-UPN influye en el desarrollo de sus habilidades de lectura, escritura y expresión oral al cursar la maestría (DI096H, DA096H, DB095M, DE096H, DF096M y DL096M); inclusive, una académica entrevistada señala de manera directa: "Sí, se nota más lectura o más referentes en los profesores de secundaria, y sí hay unas de preescolar que sí saben, pero no es muy usual" (DH096M).

Dos profesores entrevistados consideran que estas diferencias podrían más bien mantener relación con que "algunas tienen limitación temporal para dedicarse a sus estudios" (DJ096H), o bien con "la motivación que ellas tengan" (DK096M) más que con el nivel en el que laboran, pues, si la motivación es intrínseca, el alumnado conseguirá el objetivo, y, si la motivación es extrínseca (motivada por el documento, por la presión familiar), esto complicará el desarrollo en la MEB.

En oposición a las opiniones respecto a que el alumnado de preescolar tiene menos habilidades, una académica considera que "algunas estudiantes de preescolar tienen más desarrolladas las habilidades de lectura y escritura a comparación de los de secundaria" (DG095M). Otro académico indicó no estar "seguro" de estas diferencias (DM095H),

mientras que otra académica señala que, en general, existe el alumnado "con mucha habilidad […] en lenguaje" (DD096M).

> "Sí tiene que ver el nivel educativo en el que trabajan […] por ejemplo […] las que vienen de preescolar vienen con cierto rezago con respecto a los que vienen de educación secundaria para adelante, pero ya después los veo casi igual. Creo que sí mejoran mucho la comprensión lectora" (DF096M).

Escritura

En relación con la percepción sobre las diferencias en las habilidades del alumnado de las U-UPN respecto al nivel en el que laboran, es importante recordar que, en algunos estudios educativos, se encuentra que uno de los factores "de efectividad escolar a nivel institucional" (es decir, escuelas que logran sus objetivos de aprendizaje) son las "expectativas elevadas", como refiere el texto *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*:

> Directivos y profesores no creen en el determinismo social ni económico. Para ellos, no son las capacidades […] las que son limitadas, sino sus oportunidades de aprender, y se responsabilizan de éstas. Ellos conocen las restricciones materiales de las vidas de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias, pero tienen confianza y asumen el compromiso de hacer una diferencia significativa, que como profesionales de la educación son capaces de generar. No dan por supuesta la motivación por aprender de sus alumnos, sino que esta motivación es uno de los objetivos pedagógicos más importantes que orienta sus conductas en clase y que hacen público trasmitiéndolo a los estudiantes… (Pérez, Belleï, Raczynski y Muñoz, 2004, p. 13).

Si bien el párrafo anterior hace referencia a un estudio en nivel de educación primaria, esta idea de las "elevadas expectativas" del docente hacia el alumnado aparecen como un factor de efectividad escolar que puede aplicarse a la educación superior y al posgrado.

Se indagó con las/os académicos entrevistados sobre las habilidades de sus estudiantes de las distintas especialidades de la MEB en las U-UPN en la escritura, en cuanto a la capacidad de elaborar textos coherentes con párrafos bien estructurados, con buen uso de la puntuación y ortografía en relación con el nivel educativo en el que laboran. El 50 % de las/os entrevistados señalan que sí existen diferencias (DH096M, DA096H, DD096M, DF096M y DI096H), y solo dos opinan lo contrario (DJ096H y DK096M).

Mientras que algunos consideran que en la escritura hay mayor habilidad o "más facilidad" que en las habilidades de lectura y oralidad (DB095M y DE096H), otra académica reconoce que "le cuesta" trabajo

encontrar tal diferencia, pues en general "hay bastantes errores en ortografía" (DL096M). Sin embargo, un solo académico parece mantener una percepción positiva y "expectativas elevadas" al reconocer que "la maestría les hace avanzar independientemente del nivel" educativo en el que laboren (DM095H).

Otro elemento a considerar respecto a la formación de habilidades se posicionó a partir de una de las respuestas de una académica, quien considera que existe una tendencia en el alumnado de la MEB en las U-UPN a percibir que no se está brindando una retroalimentación adecuada de sus escritos: "Sienten que los maestros no les damos la importancia a sus textos, y que la evaluación se da de una manera muy a la ligera" (DG095M).

En la opinión de un sector del profesorado, la MEB de las U-UPN sí logra desarrollar en el alumnado habilidades que contribuyen a mejorar la elaboración de los textos, a avanzar en la comprensión lectora y a desarrollar habilidades para comunicarse oralmente (DA096H, DB095M y DM095H), pues "la maestría sí les ayuda a cultivar esas habilidades" (DL096M), y, en algunos casos, esta puede ser una "mejora sustantiva" (DK096M). Sin embargo, otros opinan que "no todos alcanzan el mismo nivel" (DD096M), sino que "algunos avanzan, pero de manera diferenciada" (DF096M), avance que podría "depender de sus retos" personales (DJ096H). Como señaló un académico: "Yo creo que no en todos los estudiantes se da el [aprendizaje] en el mismo nivel, pero en todos se eleva, en unos eleva más que en otros, pero sí influye [la MEB] de manera afirmativa en ellos" (DI096H).

Oralidad

Es común que, en el ámbito educativo universitario, se privilegie la lectura por sobre la oralidad al asumirla como una habilidad natural del ser humano, pero la palabra hablada no es un simple proceso de decodificación, requiere estructura de pensamiento y procedimientos intelectuales que permitan la comunicación: "… la palabra hablada proviene del interior humano y hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas […] hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos" (Ong, 2022, p. 132).

Por ello, la habilidad oral debe cultivarse de manera particular, porque es un elemento básico de la profesión docente y constituye en sí mismo un acto "perlocutorio" (Pratt, en Ong, 2022), en el sentido de buscar generar un efecto en las/os alumnos que lo escuchan (despertar el interés, hacer dudar, etcétera).

En el caso de quienes estudian en el posgrado, el desarrollo de la habilidad oral implica un principio de cooperación, al suponer que "la contribución del sujeto a una conversación deberá seguir la dirección

aceptada del intercambio de discursos en el que se está participando […] a fin de explicarnos lo que oímos" (Ong, 2022, p. 259). Esta condición básica de participación queda patente al inicio de los cursos, cuando las/os académicos aclaran que es importante la participación fundamentada en las lecturas que se abordan en los distintos módulos de la maestría.

A este respecto se ha encontrado que se percibe que el alumnado "mejora sus textos, [pero] la expresión oral es la que cuesta más trabajo, [pues] el sufrimiento en los coloquios es notorio" (DH096M).

Esta idea sobre el "sufrimiento" que se presenta en los/as alumnos/as de la MEB pareciera aparecer en otras dos opiniones de académicas entrevistadas, quienes señalan: "Sí noto una gran tolerancia a la frustración [del alumnado de la MEB]" (DD096M); "Puedo observar cierta actitud de desesperación" (DG095M).

Un académico más reflexionó sobre la importancia del acompañamiento del profesorado y mencionó que dichos avances están relacionados con la práctica pedagógica de sus colegas de la MEB, al considerar que la maestría "sería un apoyo […] siempre y cuando el profesor tenga una supervisión real y el alumno reconozca sus limitaciones" (DE096H).

Leer para escribir: dificultades para escribir su tesis

Se mencionó anteriormente que el ejercicio de escribir una tesis de grado implica el uso de las habilidades de lectura y escritura en la composición de un texto académico, en el que los/as estudiantes ponen en juego todas sus habilidades y recursos para convertirse en autores, las/os académicos encuestados opinan sobre la mayor dificultad del alumnado para escribir sus tesis, y, nuevamente, las opiniones son distintas entre sí. Algunas/os señalan que existen dificultades en la escritura y prácticas comunes de plagio:

> "Me parece que justo […] cómo empiezo a estructurar las ideas desde mi propia consideración" (DD096M).
> "Yo pienso que es, al ordenar todo eso que tiene de información, acomodarla y que tenga cohesión" (DG095M).
> "No estamos acostumbrados a decir las ideas […]. Que expresen con claridad lo que quieren" (DH096M).
> "Cómo hacer un análisis, hacen *copy–paste* o hacen resumen" (DE096H).
> "Tienen que ver con las TIC, se ha hecho gente muy floja, utilizan copiado y pegado" (DK096M).
> "Tenemos un problema fuerte en el que solamente copian y no generan sus pensamientos" (DF096M).
> "Percibo que escribir les falla bastante, aunque algunas son maestras de español; me sorprende aún más" (DM095H).

Respecto a la elaboración de la tesis de grado como la producción de un texto académico, se pueden observar dos tendencias: la reproductiva

y la productiva. La primera se caracteriza por la copia y la paráfrasis, e incluso por los frecuentes casos de plagio. Es deseable que las tesis se acerquen más a la tendencia productiva, en que el estudiante tenga libertad y haga uso de su creatividad, inventiva y experiencia reflexiva en cuanto autores del texto.

Algunas/os académicos entrevistados consideran que el alumnado de la maestría no cuenta con la información institucional suficiente respecto a las características y los requerimientos de sus trabajos recepcionales tanto en la estructura como en cuestiones metodológicas. Pero este aspecto no solo es de certeza institucional, sino parte del acompañamiento que deberían recibir los/as estudiantes en los módulos que cursan en el primer año del programa (donde formalmente concluyen con un protocolo de proyecto de investigación en extenso para desarrollar su investigación), pero sobre todo en las tutorías de asesoría de tesis que se deberían realizar a lo largo de la especialidad de segundo año del programa:

> "El no definir su objeto de estudio […] hay proyectos muy ambiciosos" (DJ096H).
> "Yo creo que no hay mucha claridad en lo que están pidiendo" (DB095M).
> "A veces la parte estructural y metodológica no queda muy claro" (DB095M).
> "A veces no comprenden en qué sentido va el proyecto de investigación" (DL096M).
> "A veces no saben qué problemática estudiar" (DK096M).
> "La idea de aplicabilidad a veces cuesta trabajo" (DD096M).

Otro de los elementos que refieren las/os académicos entrevistados es la falta de organización de manera adecuada de los tiempos que se requieren para leer y redactar sus trabajos de investigación, pero dicho aspecto no depende exclusivamente de la habilidad de planificación y organización, porque en ocasiones se pierde de vista que la MEB es una maestría profesionalizante diseñada para docentes en servicio –por lo tanto, se incorporan a ella estudiantes de tiempo parcial– y no exclusiva al posgrado, como ocurre en otros programas que exigen dedicación de tiempo completo. Aunado a lo anterior, generalmente las estudiantes mujeres, además de la docencia, realizan dobles o triples jornadas al desempeñarse como madres, esposas o amas de casa. Ello conlleva que el alumnado requiere de motivaciones intrínsecas para lograr graduarse en la MEB:

> "La falta de organización de sus tiempos, la autogestión, autodirección" (DL096M).
> "Bueno, yo considero que es la constancia en la elaboración, desde el principio les digo que mínimo deben estar pegadas cuatro horas diarias al documento" (DA096H).

El 92 % de las/os académicos consideran que la dificultad que los/as alumnos/as enfrentan para escribir sus tesis radica en el mismo alumnado, y únicamente uno de las/os académicos entrevistados atribuye esta problemática a la falta de acompañamiento a los/as estudiantes que cursan la MEB: "Yo creo que la mayor dificultad no está tanto en las habilidades LEO, [sino] más bien, en el acompañamiento que les damos o que no les damos como colegiado" (DI096H)

Además de las habilidades que se requieren para escribir una tesis, en términos generales, es indispensable que las/os alumnos enfrenten otros desafíos que les permitan llegar a la titulación y obtener el grado. Las/os académicos entrevistados consideran que la mayor dificultad es la organización de tiempos, la desmotivación, la falta de habilidades para el examen de inglés, requisito indispensable para la continuidad de los trámites administrativos, así como el valor para enfrentar el desafío del examen de grado.

> "La maestría no es prioridad, tienen otro tipo de prioridades, lo puedo entender, pero no lo comparto" (DE096H).
> "Podría ser que algunos argumentan cuestiones laborales" (DA096H).
> "Yo creo que ellos no se fijan en fechas y de pronto se sienten muy seguros" (DG095M).
> "La mayor dificultad que me he encontrado es la desmotivación" (DB095M).
> "La cuestión del inglés" (DM095H).
> "Yo creo que tienen mucho miedo al examen, de verdad es un miedo muy fuerte" (DF096M).

En esta pregunta concreta, dos académicos atribuyen a la falta de seguimiento por parte de los/as asesores de los trabajos recepcionales el escaso avance en la construcción de la tesis, más que a dificultades por parte del alumnado de la MEB. Ambos consideran que influyen "la falta de acompañamiento" (DI096H) y de "seguimiento del trabajo de titulación" (DJ096H).

El proceso de titulación del alumnado en las U-UPN no ha sido efectivo por cuestiones multifactoriales. Chile realizó un estudio sobre la "titulación oportuna" y encontró que, en ocasiones, las "causales de demora en la titulación oportuna" son las siguientes:

- "Procesos de titulación complejos" que incluyen "requisitos académico-administrativos de una alta complejidad burocrática".
- "Deficiencias formativas" en el alumnado (y se menciona que algunas instituciones chilenas deben "desarrollar programas de nivelación de competencias básicas").
- Que algunos alumnos pueden trabajar sin contar con un título profesional.
- "La alta carga académica" o "trabajos complejos".

Aunado a las problemáticas anteriores, esta investigación señala que, de manera transversal:

> los programas de estudio se estructuran para estudiantes con dedicación de jornada completa, pero en todo el sistema universitario hay un 24,24 % de estudiantes que trabajan, y de ellos un 56,6 % lo hace en jornada completa (y un 39,5 % a jornada parcial). Así mismo existe un número no menor de estudiantes, que comienza a trabajar al egresar, sin realizar los trámites vinculados a la obtención del título profesional (Pey, Durán y Jorquera, 2012, pp. 20-30).

6.5. Percepción de académicos sobre la discriminación por las habilidades LEO del alumnado de las U-UPN

Previo a reconocer las opiniones de las/os académicos entrevistados sobre su percepción acerca de formas de discriminación en las que de alguna manera fueran señalados/as algunos/as estudiantes por sus carencias o dificultades para leer, escribir o hablar, es importante considerar la definición de "discriminación". Esta puede referirse a la existencia de un "tratamiento preferencial", es decir, la valoración de que no existen condiciones de igualdad, actitud que está prohibida a partir de un marco de índole normativo cuando de personas se trata, es decir, es un lenguaje político o jurídico. Así, en la definición que aparece en algunos textos, "discriminar" se señala como la separación o distinción respecto al "trato de inferioridad" por motivos de diferencias religiosas, raciales, políticas, entre otras más. La discriminación no siempre implica "una conducta de exclusión o rechazo", sino

> la limitación de derechos y oportunidades que le es inherente […] una relación asimétrica basada en una valoración negativa de otra u otras personas, a las que se considera inferiores a otro u otros por su sexo, raza o discapacidad, pero le adiciona las consecuencias de esta consideración respecto de un esquema de derechos fundamentales (Rodríguez, 2006, pp. 19-22).

El primer acto de discriminación que se puede señalar en los posgrados corresponde al proceso de selección al ingreso, que violenta el derecho a la educación y oculta la falta de oportunidades educativas, abriendo un nicho de mercado en la educación media y superior escasamente regulado en México.

> El uso de mecanismos y exámenes restrictivos y agresivos contra los jóvenes como parte de una política que disfraza la escasez de espacios educativos con una supuesta "calidad" que busca seleccionar sólo a "los mejores". Su uso se convirtió en una meta política pública nacional a partir de 1994 cuando se creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), un organismo

> privado (asociación civil) paradójicamente auspiciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y algunas casas de estudio (Aboites, 2019, p. 126).

En coincidencia con esta última opinión, una académica entrevistada señaló que sí existe "la discusión de 'no aceptemos a quien no sabe escribir', [pero] justo por eso vienen a la escuela, porque no saben y deben aprender" (DH096M).

Pero existen algunas características que se pueden calificar como tratos discriminatorios, entre los que se pueden señalar los siguientes:

> -Trato diferenciado que se actualiza en ámbitos determinados de sociabilidad (la esfera laboral, educativa, afectiva, comunicativa, etcétera).
> -Una relación tripartita: una persona que realiza un trato diferenciado, una parte beneficiada y otra perjudicada.
> -Una comparación entre individuos. El discriminador trata de manera desigual a ciertas personas […] con base en cualidades críticas que cree que cada uno posee.
> -La propiedad en cuestión denota la pertenencia a un grupo social determinado (Hernández, 2021, p. 227).

Al respecto, la condición de mujeres y docentes precarizadas y el estigma del cuidado como actividad femenina minusvalorada hacen de las educadoras que trabajan en educación inicial y preescolar un sector particularmente vulnerable. En relación con la percepción de discriminación por parte de las/os académicos hacia el alumnado de las U-UPN, en igual proporción las respuestas se encuentran divididas en tres opiniones distintas: sí existe una discriminación (DH096M) y, en algunos casos, se identifica al profesor que realizó este tipo de conducta (DB095M), o bien, como señala una académica: "Yo creo que entre nosotros como colegio sí hemos hecho algunos señalamientos" (DG095). Esta última opinión permite entender que más bien se realizan señalamientos entre académicos sin que ello implique actitudes discriminatorias. La otra opinión es que no existen señalamientos respecto a las habilidades LEO (DA096H, DD096M y DF096M), o, como una académica lo comenta: "Yo no *he mirado* que se cuestione porque alguien no se expresa correctamente bien o no escribe bien" (DG095M).

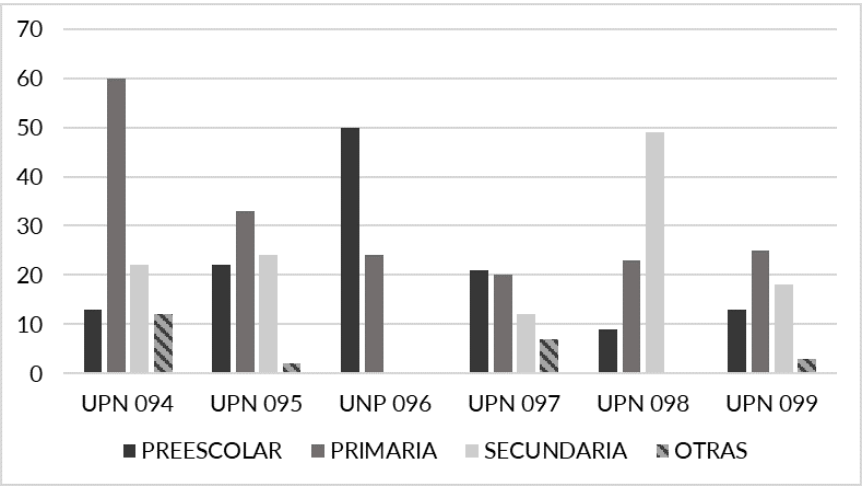
Otros de las/os entrevistados afirman que al alumnado sí "hacen notar estos problemas [en las habilidades LEO] cuando se presentan" (DJ096H), o bien, como externa un académico: "Se señalan errores de redacción, lo hago todo el tiempo" (DM095H). Sin embargo, esta labor corresponde al proceso formativo en el que interviene el académico como experto, actividad que tiene como fin "motivarlos para que lo hagan mejor" (DK096M).

No toda la planta académica coincide en sus opiniones, pero una académica considera que más bien, aunque las/os alumnos "no fueron señalados, […] si se sienten inseguros, se dan a notar" (DL096M), y otra académica

entrevistada indica que, aunque no existen diferencias, "más bien algunos alumnos *dan parte a* darse a conocer más que otros" (DL096M).

Como parte de los hallazgos de la investigación, podemos establecer que gran parte de las ideas sobre *problemas y escasas habilidades* de los/as docentes de preescolar e inicial no corresponden con los hechos, pues, al comparar el total de egresados que se gradúan en la MEB en los últimos años, se encuentra que no es abismal la brecha entre la proporción de docentes de educación inicial graduados/as, en comparación con sus compañeros que laboran en otros niveles educativos, y en algunas U-UPN es igual o superior al de primaria, que es la población mayoritariamente atendida en la MEB (figura 52).

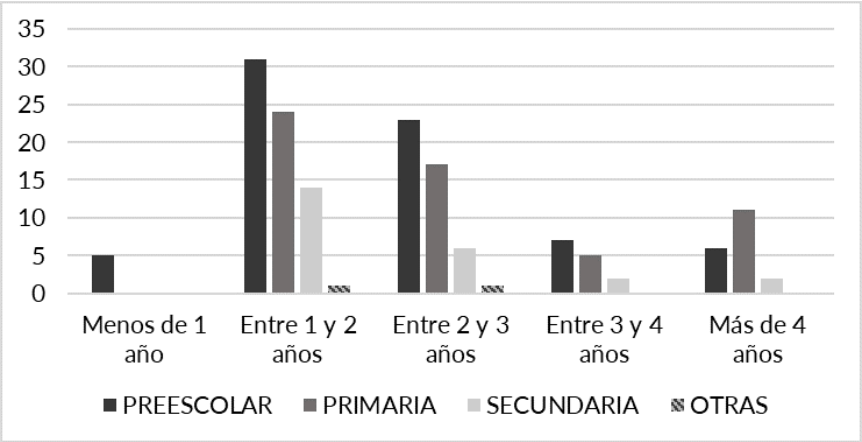
Figura 52. Graduados en U-UPN CDMX 2016-2022 por nivel laboral de egresados



Nota: la figura ilustra el número de graduados en las U-UPN en la Ciudad de México durante el periodo 2016-2022 por nivel laboral de egresados. Fuente: elaboración propia con base en información oficial (Transparencia, 2022).

También, en el caso particular de las dos U-UPN de esta investigación, se observa que quienes trabajan en inicial-preescolar se gradúan en mayor proporción en comparación con el alumnado de otros niveles educativos (figura 53).

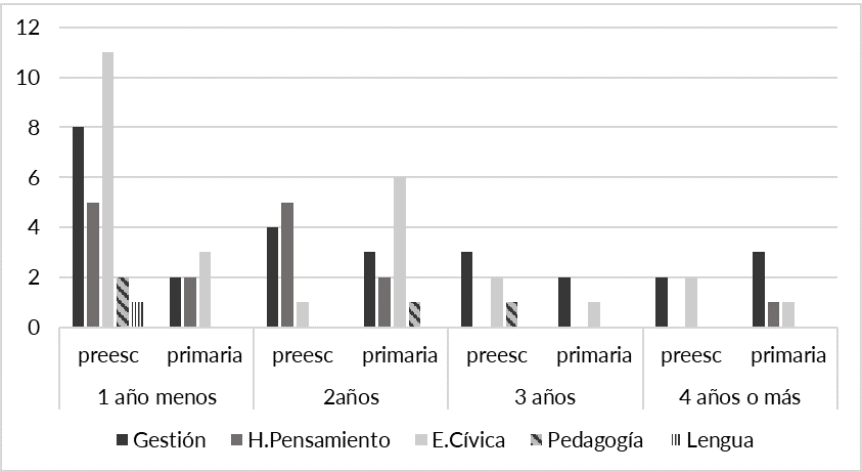
Figura 53. Total de graduados en U-UPN 095 y 096 por nivel educativo



Nota: la figura muestra el número total de graduados en las U-UPN 095 y 096 con relación al nivel educativo en el que laboran. Fuente: elaboración propia con base en información oficial (Transparencia, 2022).

Al hacer la revisión por especialidad, se mantiene como una constante que las/os egresados que laboran en nivel inicial y preescolar se gradúan en un menor tiempo que el grupo de egresados/as de primaria, algunas en tiempo récord de tres meses después de terminar sus estudios (figura 54).

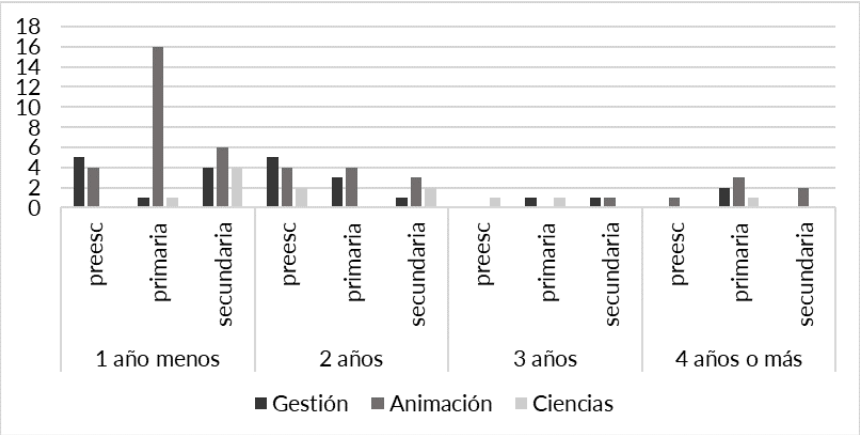
Figura 54. Tiempo de graduación por especialidad y nivel educativo laboral 2016-2022 U-UPN-096



Nota: la figura muestra el número total de graduados en las U-UPN 095 y 096 con relación al nivel educativo en el que laboran. Fuente: elaboración propia con base en información oficial (Transparencia, 2022).

Si bien hay diferencias entre ambas U-UPN, sin entrar en detalle en la revisión de la matrícula, se mantiene constante la proporción de egresados/as que trabajan en educación preescolar que se gradúan en un periodo menor a un año después de su egreso, lo cual habla del trabajo constante por parte de las estudiantes y del acompañamiento de las/os tutores para que concluyan de manera satisfactoria esta etapa formativa (figura 55).

Figura 55. Tiempo de graduación por especialidad y nivel educativo laboral 2016-2022 U-UPN-095



Nota: la figura muestra el tiempo de graduación por especialidad y nivel educativo en que laboran en el periodo 2016-2022 en la U-UPN 095 y 096. Fuente: elaboración propia con base en información oficial (Transparencia, 2022).

Un académico, con el que podríamos coincidir, habla sobre las prácticas pedagógicas que como cuerpo académico colegiado del posgrado en las U-UPN se omiten para favorecer las habilidades LEO, y opina: "En realidad ahí hay un vacío, una ausencia, una falta de trabajo colegiado para incluirlos en dinámicas que les permita más o menos a todos llevar un mismo ritmo de habilidades LEO" (DI096H). Dicha postura es la que se cuestiona actualmente en las IES al no asumir el compromiso con su estudiantado para desarrollar acciones de alfabetización académica, y no quedarse en la crítica fácil de las omisiones formativas de los niveles educativos previos.

En referencia a conductas de discriminación o señalamientos (por las habilidades LEO) representadas en la exclusión para trabajos en equipo entre pares, es decir, entre el alumnado de las U-UPN, 64 % de las/os académicos entrevistados señalan que no perciben tal discriminación (DK096M, DA096H, DI096H y DF096M), y otros/as añaden opiniones respecto a que son "grupos muy integrados y respetuosos" (DD096M), donde existe "mucho respeto [y] hay inclusión" (DG095M), pues realmente "son grupos unidos" (DJ096H).

Existen opiniones que discrepan de las anteriores y afirman que, en los hechos, la MEB "realmente es un trabajo individualista" (DE096H), por lo que no hay exclusiones. Tal afirmación tiene el riesgo de constituir una característica poco deseable en la conformación de la trayectoria profesional docente, pues, dentro de las habilidades deseables en los/as

docentes del siglo XXI, no solo está el estudio independiente, sino también "el debate con compañeros y otros profesionales y el entrenamiento grupal" (Reimers, 2020, p. 98). Una académica entrevistada señala que sí existen actitudes de rechazo a la integración de equipos de trabajo, pero que esta "diferencia la hacían los profesores que están en el nivel primaria" (DB095M). Esto puede constituir una oportunidad para que las/os académicos de la MEB aprovechen esos espacios para promover actitudes de colaboración como parte de la formación de la trayectoria profesional de sus estudiantes, pues el trabajo docente es, en esencia y estructura, colaborativo:

> En la medida en que los aprendizajes no son el resultado de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes, situados en una institución con recursos y reglas, que de manera diacrónica o sincrónica trabaja con y sobre los propios alumnos conforma a una división del trabajo establecida (Tenti, 2021, p. 145).

6.6. Estrategias docentes para desarrollar las habilidades LEO en las U-UPN

En el caso específico de esta investigación, se buscó que las/os académicos reconocieran cuáles fueron las estrategias que utilizaron para tratar de favorecer las habilidades LEO. En las respuestas, se encontraron enfoques en las distintas habilidades, pero muchas de ellas son más bien generales, es decir, no se encuentran muchas opiniones de estrategias concretas que permitan hacer cuantificable el avance del alumnado de la MEB.

El papel de las/os académicos en las IES involucran orientaciones que no se limitan solo a la apropiación de conceptos, sino a elementos que constituyen una estructura completa de aprendizaje. Esta orientación debe considerar los distintos momentos de las/os alumnos que se integran a la MEB en las U-UPN, por ejemplo, los aprendizajes con los que contaban al ingresar, así como el trayecto formativo durante la misma formación en la MEB. Las necesidades del alumnado de la MEB podrían ser las siguientes:

> 1. Orientación en sus estudios y en el proceso de aprendizaje.
> 2. Orientación para conocerse a sí mismo y para relacionarse.
> 3. Orientación profesional para el desarrollo de la carrera y para la inserción laboral.
> 4. Atención a necesidades especiales en función de las diferencias individuales y grupales (Rodríguez y Gallego, 1999, pp. 182-183).

A continuación, se mencionan las acciones que mencionaron implementar las/os entrevistados para favorecer la alfabetización académica de sus estudiantes de la MEB en las distintas especialidades que se imparten en las U-UPN 095 y 096.

Estrategias para desarrollar la escritura

> "Yo me preocupo, más bien, por la expresión escrita. Sí les pido trabajos […] de mínimo 25 o 30 cuartillas" (DA096H).
> "Hacemos análisis [y] taller de creación literaria" (DM095H).
> "Llegué a dar asesorías de sistema APA y el estado del arte" (DD096M).
> "Un trabajo individual, donde me permitiera revisar sus trabajos y pudiera saber lo que estaban diciendo" (DE096H).

Estrategias para desarrollar la lectura

> "En cuanto a lectura, es dejarles bien en claro el porqué de esta" (DB095M).
> "Les pido una libreta de citas, para mejorar la lectura" (DB095M).
> "Yo dejaba textos específicos" (DD096M).
> "Ustedes tienen que leer lo que se les mandó, pero también tienen que buscar lo que no sepan […] ya es una maestría" (DF096M).
> "A mí me gusta mucho utilizar cuentos" (DG095M).
> "En mi caso, he buscado lecturas que son importantes para una comprensión más completa" (DJ096H).
> "Al principio impartir lecturas de sencillas a complicadas" (DL096M).
> "Yo promuevo que se lean textos académicos, trato de convocar que se analicen, que se identifiquen los aspectos que le da carácter académico" (DH096M).
> "Al dejarles una lectura, me gusta mucho pedirles que traten de identificar la hipótesis, y pues cada quien tiene una hipótesis diferente dependiendo del interés de cada quien […] y eso les ayuda a identificar más que la información. Es un ejemplo de cómo pueden empezar a abordar la lectura de otra manera" (DF096M).
> "Yo lo que hago es que les dejo los textos, que los lean y, ya después cuando los leyeron, nos reunimos en la clase y yo hago dinámicas o propongo algunas técnicas para desmenuzar estos textos que se revisaron desde las más elementales como un debate, una lluvia de ideas, hasta otras más elaboradas como mapas mentales" (DI096H).

En relación con las últimas opiniones, cabe decir que el estudiantado de las U-UPN llega a manifestar que algunas lecturas son difíciles de comprender, por lo que es imprescindible contar con un diagnóstico sobre el perfil grupal, así como favorecer el desarrollo gradual de las habilidades de la lectura, esto es, que las lecturas propuestas al inicio del trayecto formativo de la MEB sean lecturas más accesibles al alumnado, y que estas se vayan complejizando en la medida en la que avanzan. Al

respecto, una de las académicas entrevistadas señaló que esta dificultad es normal porque "todos se están familiarizando con textos académicos" (DH096M), además, porque en el campo de la enseñanza se requiere contar con herramientas para la reflexión que permita a los/as docentes innovar para enfrentar los cada vez más complejos problemas que se les presentan: "El docente está obligado a 'inventar' y producir permanentemente nuevas soluciones a problemas inéditos. Esta capacidad de invención se logra con experiencia reflexiva, y la mayor reflexividad requiere del dominio de conocimientos más complejos" (Tenti, 2021, p. 146).

Estrategias para desarrollar la oralidad

Este rubro fue en el que las/os entrevistados señalaron menor número de ejemplos de las acciones que se realizan para tratar de favorecer habilidades orales en el estudiantado de la MEB.

> "He implementado el modelo de seminario" (DJ096H).
> "Lo que trato de hacer es que participen mucho, generar un pensamiento crítico y que ellas aprendan constantemente" (DK096M).

Aunque existe un mayor énfasis en las estrategias para desarrollar la lectura, las respuestas no permiten visualizar que estas constituyan una atención centralizada en el alumnado, o bien que impliquen la labor de las/os académicos para desarrollar de manera específica estas habilidades, y únicamente un 25 % de los/as entrevistados/as señalan actividades concretas que permiten desarrollar de manera individual y no grupal las habilidades LEO.

6.7. Conclusiones

La investigación permite dar cuenta de que la profesionalización de los/as docentes de educación básica conlleva reflexionar sobre el papel de las/os académicos como formadores de formadores y entender los contextos y las particularidades de los/as estudiantes. Day señala: "Es importante prestar atención a la vida de los maestros, sus necesidades de aprendizaje y formación y sus condiciones de trabajo, [pues] […] las culturas escolares no siempre estimulan el aprendizaje de los adultos" (Day, 2005, p. 37)

Las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional no deben olvidar la tradición de acompañamiento a sus estudiantes-docentes, y no pensar en estudiantes de posgrado ideales ni acotar las posibilidades de la investigación educativa; por algo se la conoce como "la universidad

de los maestros". La academia no está divorciada de la práctica y se debe revalorar el saber pedagógico que poseen las/os profesores que ingresan al posgrado.

Un punto que tomar en cuenta es que toda práctica docente depende de diversos factores pedagógicos y cognitivos, pero también de las creencias y los valores personales que entran en juego en las interacciones. Las/os académicos deben tomar conciencia de las configuraciones en torno a las identidades profesionales de sus docentes-estudiantes (particularmente de quienes trabajan con niños pequeños), por los estigmas que encierran y que pueden afectar su trayectoria formativa en el posgrado.

Manen (1995, en Day, 2005) habla del tacto pedagógico como un conocimiento profundo de las situaciones y de la inteligencia emocional que encierra una capacidad perceptiva y de discernimiento en el acto docente. Es necesario que las/os académicos lo pongan en práctica y adopten una actitud asertiva para reconocer y propiciar el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes, en lugar de inhibirlas.

Las entrevistas dan cuenta de algunas situaciones que caen en violencia de diferentes tipos, y la de género no está exenta. Se debe asumir con mayor conciencia que las educadoras son un sector vulnerado al que hay que hacer consciente de sus derechos, entre ellos, el de recibir educación con un trato digno.

A partir de lo presentado, hay evidencias de que las educadoras en el posgrado, a pesar de los imaginarios sobre ellas, logran graduarse en plazos más cortos que sus colegas que trabajan en otros niveles educativos. La supuesta ventaja que podrían tener quienes se desempeñan dentro de lo que se considera educación especial (actualmente adscritos a las escuelas o centros de atención múltiple) y de secundaria, así como de quienes participaron en la encuesta y mencionaron no tener problemas para desarrollar una tesis, se diluye. Seguramente hay que profundizar al respecto para conocer otros factores.

Sin duda, el acompañamiento juega un papel importante, la revisión y el acercamiento a los textos de los/as estudiantes, aunque sean sencillos, permiten conocer la forma en que crean y recrean sus experiencias escolares, y no se debe menospreciar el saber educativo vinculado a la experiencia; al contrario, la "perspectiva narrativa" es "una forma de acercarnos a la experiencia como de profundizar en ella y contarla […] no es tan solo reconstruir situaciones o vivencias, sino dar lugar también al saber pedagógico que puede nacer de ellas" (Contreras Domingo y Quiles Fernández, 2017, p. 19). La revisión de los escritos de los/as estudiantes permite a los/as docentes acercarse a sus pensamientos y animarlos a continuar escribiendo, no como un ejercicio para la tesis, sino para analizar, comprender y mejorar su práctica.

Referencias

Aboites, H. (1 de mayo de 2019). Consejo Nacional de Universitarios. Obtenido de Oportunidades educativas. Tercera sección: bit.ly/3TXXDwL.

Armenta Beltrán, M. y Jacobo García, H. M. (2014). *Educadores. Transiciones profesionales y trabajo pedagógico en contextos adversos.* México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Autónoma de Nayarit.

Caracas Sánchez, B. y Ornelas Hernández, M. (abr./jun. de 2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27.

Contreras Domingo, J. y Quiles Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras Domingo, *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-34). Madrid: Morata.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

De la Torre Ruiz, J. M., Aragón Correa, J. A. y Aguilera Caracuel, J. (2008). La relación entre la heterogeneidad de los equipos de trabajo y su rendimiento: Revisión y propuestas. En J. Pindado y G. Payne (coords.), *Estableciendo puentes en una economía global*. España.

Dessau, R. (2016). *Escribir en la universidad. Un desafío de creatividad y pensamiento crítico.* Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*.

Hernández, H. (2021). Discriminación e igualdad. Sobre el concepto de discriminación simbólica. En J. Rodríguez Zepeda, *La discriminación en serio: estudios de filosofía política sobre discriminación e igualdad de trato* (pp. 211-237). México: UAM/Ediciones del Lirio/RINDIS.

Ong, W. (2022). *Oralidad y escritura: tecnología de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, L. M., Belleï, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.* Chile: Unicef.

Pey, R., Duran, F. y Jorquera, P. (2012). Informe para la toma de decisiones sobre duración de las carreras de pregrado en el CRUCh. Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, Chile.

Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo.* España: SM.

Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación.* México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Rodríguez Zepeda, J. (coord.) (2021). *La discriminación en serio: estudios de filosofía política sobre discriminación e igualdad de trato* (pp. 211-237). México: UAM/Ediciones del Lirio/RINDIS.

Rodríguez, M. L. y Gallego, S. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 179-192.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Transparencia, U. d. (2022). Solicitud de información 330029922000092. México.

Waks, L. J. (2011). John Dewey on Listening and Friendship in School and Society. *Educational Theory*, 61(2), 191-205.

Zabalza, M., Zabalza Carderiña, M. y De Côrte, M. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En I. Cantón Mayo y M. Tardif, *Identidad profesional docente* (pp. 141-158). Madrid: Narcea.

7

Sugerencias y propuestas para ganar independencia en la autoría

Claudia Alaníz Hernández, Angélica Jiménez Robles,
Linda Vanessa Correa Nava y Karina Félix Cruz

7.1. Introducción

A lo largo de este libro, hemos dado cuenta del proceso de alfabetización académica de los/as estudiantes que cursan la Maestría en Educación Básica en Unidades de la Ciudad de México, pero sobre todo de las dificultades a las que se enfrentan respecto a la lectura, escritura y oralidad, especialmente en el caso de las docentes que trabajan en educación inicial y preescolar. En los datos recabados, hemos detectado también situaciones discriminatorias relacionadas con sus habilidades LEO.

Adquirir y desarrollar estos procesos no es una tarea sencilla, como pudimos observar en el capítulo 2, ya que leer, escribir y hablar en los espacios académicos de la manera que se exige requiere toda una vida de entrenamiento. Estos procesos no son únicos, cada nivel educativo demanda habilidades diferentes y más complejas, la educación superior y el posgrado no son la excepción.

Reflexionar sobre la alfabetización académica permitió reconocer la necesidad de que las estudiantes-docentes sean acompañadas por los/as académicos, que ya son parte de la comunidad discursiva y entienden cuáles son las exigencias de esta. Pareciera imposible, pero, de acuerdo con la información recabada, con esfuerzo y en una tarea compartida, se logra que las estudiantes puedan hacerlo solas posteriormente.

Ganar independencia en la autoría bien puede ser uno de los objetivos principales del posgrado, porque, al escribir sobre las investigaciones de su práctica docente, los/as estudiantes desarrollan el pensamiento y evolucionan cognitivamente. Con ello, la escritura no es estática, sigue fluyendo y transformándose, cada día las necesidades de comunicación escrita se especializan al abarcar más espacios del desarrollo humano, al igual que en el desarrollo profesional. Dicho proceso les permite adueñarse del discurso profesional con sus propios códigos.

Pero comunicar de manera efectiva requiere hacerlo de forma adecuada, ya que se desea transmitir "información-más-sentimiento-"

(Meek, 2008, p. 43); por eso, además de apropiarse del pensamiento científico en la MEB, se busca favorecer el crecimiento emocional y abonar en la construcción de una humanidad empática: una utopía alcanzable. Y enseñar a escribir no es solo un problema retórico y técnico, sino también personal, emocional y comprometido.

La alfabetización académica en el posgrado debe ser cuidadosa y respetuosa, para no caer en actitudes de discriminación o en las distintas formas de violencia, incluida la "violencia emocional alfabética", entendida como el modo de enseñanza donde hay descalificaciones y denostaciones contra el producto escrito, en lugar de opiniones asertivas y constructivas. El desprecio por la composición escrita tiende a cruzar la línea hacia al desprecio por la persona autora.

Suele haber discriminación y exclusión contra los/as estudiantes con menos manejo de las habilidades lingüísticas en todos los niveles educativos, sin considerar que estas personas son las que más necesitan el acompañamiento afectivo durante su aprendizaje. Esto suele ser resultado de lo difícil y laborioso que en ocasiones puede ser la enseñanza personalizada.

Tenemos presente la necesidad de ejercitar la paciencia ante las condiciones de saturación del magisterio y la falta de gratificaciones, lo que torna difícil la tarea cotidiana porque muchas veces el horario laboral no alcanza a los/as académicas para hacer las correcciones de los escritos de los/as estudiantes. Sin embargo, consideramos que la alegría que experimentan los/as docentes que enseñan las primeras letras la solemos tener en todos los niveles cuando vemos que el estudiante va avanzando hacia la deseada *independencia en la autoría*, además de ser un acto de ética profesional.

En la MEB es muy grato cuando los/as estudiantes presentan textos claros, bien fundamentados, cuando vemos esos pequeños avances que nos indican que van en camino a la independencia como autores. Los/as académicos comentan con satisfacción que su tutorado ya acabó su trabajo, que ya hizo su examen, o recomiendan la lectura de su tesis, pero el camino para llegar a la independencia en la autoría es largo y agotador, tanto que muchos/as estudiantes se quedan atrapados sin lograrlo; a la vez, genera frustración en los/as tutores y profesores que saben que no pudieron evitarlo, aunque a veces hicieron varias acciones para acompañarlos, y las instituciones no siempre saben cómo implementar programas a favor del incremento de la titulación.

Se ha visto a lo largo del tiempo que los talleres remediales de redacción no dan los resultados esperados, porque se basan en el aprendizaje de cuestiones gramaticales principalmente, y no aterrizan en prácticas situadas y contextuales. Por ello, desde la segunda mitad del siglo XX, en universidades de origen anglosajón, en Europa y más adelante en América del Sur y otros lugares, se ha gestado un movimiento para

enfrentar la escritura académica desde otra dimensión, a partir de un esquema que involucra a todos los/as profesores y no exclusivamente a los/as de español, así como a las instituciones, a decir de los programas de alfabetización académica. Porque es evidente que no basta con que un profesor solitario trate de resolver uno de los principales problemas educativos del país.

A la humanidad le llevó 5.000 años construir la escritura; el reto que enfrentamos los/as profesores de la MEB es avanzar en los dos años con que contamos para favorecer las habilidades de la LEO en nuestros/as estudiantes. Para ello presentamos una propuesta de trabajo.

7.2. Una metodología de escritura académica

Quizás ahora los/as lectores de este apartado se pregunten qué podría llegar a funcionar si los talleres que son la herramienta que se ha generado en la educación media y superior no lo han hecho. Es el interés de esta investigación plantear algunas posibilidades partiendo de los resultados y de la experiencia adquirida en 12 años de MEB en las diversas especialidades.

Después de conocer las percepciones de estudiantes y académicos/as sobre las habilidades LEO, se pueden sugerir algunas ideas para mejorar los procesos discursivos en las especialidades. Lo que no es un manual de alfabetización académica en el posgrado, pero sí el recuento de las ideas surgidas a partir de esta investigación.

Nos queda claro que la forma de leer, escribir y hablar es diferente en cada disciplina, en cada institución, en cada nivel y, en este caso, en cada especialidad. Por lo tanto, cuando los/as estudiantes entran al posgrado, hay que invitarlos a pertenecer a la comunidad discursiva a la que ingresan, pero ¿cómo? Asumiendo que tenemos más experiencia en el campo, más horas de práctica al escribir, leer y hablar en contextos universitarios; más "horas de vuelo", podríamos llamarlo.

Nuestra compañía activa, enseñando, mostrando modelos, corrigiendo y propiciando la revisión entre los/as propios compañeros de grupo, es necesaria para formar la independencia como autores en nuestros/as estudiantes. Pero antes hay que diferenciar la corrección de la revisión: la primera la hace otra persona diferente al autor, generalmente el docente, que tiene más experiencia y sabe lo que se espera de ese texto; en cuanto a la revisión, esta es el trabajo de reparación del propio autor/a.

En ese sentido, se requiere el acompañamiento por parte de los/as académicos para que el alumnado vaya aprendiendo a resolver por su cuenta los problemas retóricos que enfrentan en la composición de sus

textos. Incluimos al final algunos ejemplos de actividades que pueden ayudar al estudiantado a fortalecer sus habilidades bajo la guía de sus profesores (ver anexo 1). Pero sabemos que un adecuado dominio no se logra en un par de semanas, ni meses, sino que se requiere un proceso que dure los estudios de posgrado, y el tiempo que se llegue al examen profesional. Lo que implica un trabajo amplio de planeación y organización colectiva.

Estamos hablando de un compromiso individual, pero también compartido por todos los/as actores involucrados: estudiantes, académicos y la institución educativa. Porque leer los textos de los/as estudiantes es un trabajo invisibilizado, poco reconocido, donde invierten muchas horas quienes deciden comprometerse, por lo cual hay que hacerlo de forma organizada y en colegiado.

No quisiéramos caer en la situación que describe Cassany (2008) al referirse a la corrección que hace a sus estudiantes:

> … lo que me producía más pereza era revisar los trabajos de los alumnos. Me aburría, los alumnos no me agradecían el esfuerzo realizado –o yo así lo sentía– y, además –¡y más importante!–, dudaba de la utilidad que pudiera tener esta tarea (p. 9).

También Finocchio (2009) habla del cansancio y tiempo invertido en la corrección, es claro que en esto radica uno de los principales problemas para llevarla a cabo. Y cuando solo un docente es quien lo realiza, como si fuera un náufrago en una isla en medio del mar, el desamparo y agobio de la tarea lo pueden hacer claudicar, y dejar nuevamente al estudiante a la deriva.

Por eso, diversas especialistas (Castelló, 2007; Carlino, 2006) plantean que, en la escritura académica, hay que trabajar en equipo, con el compromiso de todas las disciplinas y el apoyo económico y comprometido de la institución. Suena a un reto difícil de lograr. El apoyo económico implica generar plazas para favorecer la creación de equipos fuertes de trabajo, de docentes formados en la escritura académica y con deseo de atender el problema. Equipos de trabajo que permanezcan juntos trabajando años, que investiguen y estén atentos de sus propios logros con la generación de proyectos sobre escritura y la publicación de estos.

Una vez planteada la importancia de la corrección, específicamente en la MEB, en varias especializaciones hay trabajo al respecto. Ahora compartiremos dos modelos de alfabetización académica que ha dado buenos resultados.

Modelo A

En la especialidad de *Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía*, se sigue como estrategia de trabajo el siguiente modelo que implica directamente al director de tesis, ya que, durante el segundo año del posgrado, el acompañamiento que realiza tiene un valor sustancial en la acreditación final de los módulos. Esta forma de trabajo inicia en el primer módulo, y el porcentaje de la evaluación que designa a su asesorado/a se va incrementando, que queda de la siguiente manera:

- Módulo I, 30 % de la calificación final del trimestre.
- Módulo II, 50 % de la calificación final del trimestre.
- Módulo III, 100 % de la calificación final del trimestre.

Con esta forma de trabajo, se garantiza que haya un acompañamiento constante, y que el estudiante esté atento y dispuesto a las indicaciones que el director de tesis le da. Hay que señalar que esta disposición interna no descuida el interés de los/as estudiantes por los seminarios del módulo, pues ellos/as saben que tienen que cumplir con lo requerido en ambas actividades.

Otro aspecto primordial de la propuesta es respetar el carácter modular del diseño curricular del programa con la entrega de un solo producto final para los tres seminarios. Porque este trabajo constituye la entrega de un capítulo corregido, lo que implica un avance sustancial en la elaboración de la tesis. En este sentido, hay una coordinación establecida, en los módulos I, II y III, los trabajos finales y únicos para cada módulo son capítulos de la tesis, que se trabajan de manera individual entre estudiante y director de la tesis durante el trimestre. Por lo tanto, todos los/as académicos tienen el mismo objetivo: abonar a la construcción de la tesis.

Es claro que, en este modelo, donde el trabajo con el director de tesis es consistente, no es recomendable que los/as directores trabajen con muchos/as estudiantes, por la cantidad de horas dedicadas a las revisiones.

Otro elemento que destacar es la entrega de un primer borrador del trabajo final tres semanas antes del cierre de cursos, para recibir retroalimentación por parte del tutor y mejorar la entrega al término de cada módulo. Con lo que se logra que la versión final esté mejor escrita, y con ello también se obtenga una mejor nota, lo que sí es importante porque refuerza la seguridad del estudiante.

El diseño curricular de la especialidad de Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía en el bloque *III taller vivencial* gradualmente sustituye las sesiones grupales del seminario por un acompañamiento individual para revisar los avances de tesis en forma rotativa (cada dos o tres semanas), de tal forma que el profesor del curso siempre está

revisando y sugiriendo materiales para atender de manera personalizada las necesidades de sus estudiantes. Se entrega una versión preliminar tres semanas antes de concluir el módulo para que los/as estudiantes tengan oportunidad de recibir retroalimentación y mejorar la entrega final de su trabajo. Esto ha permitido en todos los casos asegurar la conclusión de un capítulo y entregar avances del segundo al término del módulo I.

En el segundo módulo, el bloque teórico se ajusta a los temas de interés de los/as estudiantes para apuntalar su capítulo teórico, y gradualmente pasa de las sesiones grupales a las asesorías individuales. El acompañamiento de los tres profesores del módulo es fundamental, por lo cual se establecen sesiones con el estudiante para conversar sobre los avances de la tesis. También se solicita la entrega de una versión preliminar tres semanas antes de concluir el módulo para que pueda recibir retroalimentación. Esto permite finalizar el módulo II con más del 50 % de la tesis terminada.

El último módulo se dedica exclusivamente al desarrollo del *seminario de indagación* (bloque metodológico) de manera grupal, con acompañamiento individual a los/as estudiantes en los otros dos bloques según lo requieran. Esto les permite tener tiempo para escribir y acompañamiento en la revisión y retroalimentación de sus escritos tanto con el asesor de tesis como con los/as tres profesores del módulo.

El modelo se puede resumir de la siguiente manera:

1. Elaboración de los capítulos de las tesis durante los seminarios, revisando materiales que sirven para apuntalar los documentos.
2. Elaboración de un solo documento por módulo, que se trabaja con los/as tres académicos del trimestre, y con el acompañamiento activo del director de tesis.
3. Presentación de una versión preliminar a la final para recibir retroalimentación antes de la entrega final.
4. Asignación de una importancia primordial al trabajo entre director de tesis y estudiante, vinculada con la evaluación y calificación del módulo.
5. Sesión trimestral de los/as tres profesores de los módulos con el estudiante para acordar y comentar sobre los avances.

Este modelo continúa en construcción y perfeccionamiento. Uno de los obstáculos que se ha enfrentado es que alguno de los/as profesores de los módulos o el director de tesis desatienda la revisión, pero se cuenta con los/as demás y siempre hay alguien revisando y comentando los escritos. Los niveles de titulación con este modelo son muy altos, cercanos al 100 % en casi todas las generaciones que egresan, por lo cual se recomienda para mejorar los índices de eficiencia terminal.

Modelo B

Otro modelo es el implementado por el grupo de trabajo de *Animación Sociocultural de la Lengua* (ASCL), el cual se ha llevado a cabo por algunos años, ha ido perfeccionándose con el tiempo y ha logrado niveles altos de titulación.

Al tratarse de académicos cuya especialidad es la lengua oral y escrita, tienen investigaciones y producciones en esta área, como dos publicaciones y un taller donde se buscaba identificar por qué a los/as estudiantes les cuesta trabajo titularse y a qué problemas se enfrentan (Jiménez y Correa, 2016), como también el libro *Escribir en la universidad: un bordado fino* (Jiménez, 2022). El modelo de acompañamiento es el siguiente.

Aprovechar la estructura modular de la MEB

Uno de los aspectos que potenciar como tarea académica compartida es revalorar que el posgrado se organiza en módulos y los/as estudiantes deben entregar un solo producto final para los/as tres profesores del módulo, en lugar de tres trabajos finales. Así, aprovechamos que los/as estudiantes solo hacen un escrito donde integran lo abordado en los tres seminarios que cursan y retoman las bibliografías revisadas. Ello posibilita la combinación de varias estrategias de corrección organizadas desde la coordinación de la especialización y con el apoyo comprometido de todos los/as académicos.

En esta propuesta se plantea la elaboración de dos borradores, uno para corregirse, y el final. Es decir, borrador 1 y borrador 2 (final), donde ambos se consideran para evaluar el proceso. En este sentido, se solicita el borrador 1 aproximadamente tres semanas antes de la entrega final, y se hacen observaciones puntuales y empáticas; gracias a ello, el borrador 2 (o la versión final) está más limpio, con un mejor uso del aparato crítico. Así, se gana en claridad considerando que uno de los principales objetivos es que los/as lectores comprendan el texto con la idea de evitar textos abigarrados de citas y conceptos que muchas veces los/as autores de la tesis no comprenden. Se busca producir un documento que cumpla con lo solicitado y que, por lo tanto, se sientan más satisfechos los/as autores y con ello puedan obtener una mejor nota, lo cual, aunque no es común reconocerlo, es un factor que sí les interesa a los/as estudiantes.

Quizás los/as académicos lectores de este libro estén pensando que los/as estudiantes apenas terminan su documento unas horas antes de la entrega final, y que sería imposible que contaran dos o tres semanas antes con un borrador completo. La experiencia indica que, al establecerse los tiempos y compromisos desde el principio, se puede trabajar con dos versiones.

A continuación, se presenta el modelo, aunque se sabe que cada especialidad tiene sus propias estrategias de trabajo de escritura. En el caso de esta propuesta, se sugiere que, en el primer, segundo y tercer trimestre, los/as estudiantes, aproximadamente tres semanas antes de terminar el curso, compartan su borrador a un académico asignado, quien propone soluciones a los problemas que presenta el documento. Los/as académicos tienen máximo una semana para hacer señalamientos y propuestas de corrección por escrito, y propiciar la realización de una reunión presencial o en línea para aclarar dudas. Con estas observaciones, los/as estudiantes mejorarán su trabajo para que en la fecha acordada entreguen una versión final, más pulida. También se les entrega una guía para que ellos/as identifiquen los aspectos relevantes en la revisión de su documento (ver anexo 2).

Es importante destacar que se reparte el total de trabajos de los/as estudiantes entre los/as tres académicos del programa, de manera que la corrección se vuelve una tarea colectiva, donde todos/as participan activamente. También es necesario que las características del texto, las especificidades y las fechas queden claras, por lo cual se sugiere entregarlas por escrito con las características del trabajo (ver anexo 3).

Acompañamiento con el tutor de tesis

A partir del segundo trimestre de la maestría, el tutor principal acompaña al estudiante, corrigiendo y sugiriendo aspectos para la elaboración del documento de tesis. En el entendido de que conoce y avala los avances que su tutorado presenta.

En los dos últimos trimestres, la corrección se puede hacer en la modalidad llamada "entre pares", para lo cual hay que enseñar a los/as estudiantes a corregir los textos, mostrándoles cómo se hace, lo que implica revisar con ellos/as documentos teóricos y prácticos sobre cómo reparar la escritura. Entre las sugerencias se puede utilizar el modelo de ayudas frías y cálidas. Ambas dan apoyo para que cada estudiante se sienta cómodo y pueda identificar las oportunidades para mejorar su texto. están consisten en:

- Ayudas cálidas o emocionales:

> … preparan a los alumnos en la interpretación de sus dificultades, con el fin de facilitar los procesos emocionales que acompañan a toda tarea compleja, palabras que apoyan emocionalmente: ¿Cómo se te ocurrió incorporar esta historia? No se trata de hacer comentarios falsos para hacer sentir bien a los escritores […] es de esperarse que todos los textos de los estudiantes, así como tienen errores, también tengan aciertos y hay que destacar estos (Jiménez, 2011, p. 3).

- Ayudas frías o retóricas:

> … van dirigidas a reparar confusiones que se pudieran tener con el significado de algunas palabras, en la estructura del texto, en la falta de claridad, en el uso equivocado de los signos de puntuación y en la información (Jiménez, 2011, p. 4).

En el anexo 4, se presenta un ejemplo que se entrega a los/as estudiantes sobre elementos que pueden corregir en los textos en la revisión entre pares con sus compañeros.

7.3. El papel del comité tutorial

Se comprende que el personal académico más comprometido con el estudiante es su tutor, pero la organización de los comités tutoriales permite que el estudiante escuche otras voces y otras soluciones a los problemas que pueda tener su texto. Por ello, es recomendable llevarlos a cabo con regularidad, para que los/as estudiantes se acostumbren a un ritmo de trabajo consistente y aprendan que hay compromisos ya establecidos y agendados con las entregas y con los/as académicos de su comité.

Desde el quinto trimestre de la MEB, se nombran los/as integrantes del comité tutorial del estudiante. Es importante recordar que los coloquios de presentación de avances son ejercicios expositivos de suma importancia para reforzar las habilidades LEO de los/as estudiantes del posgrado. En ellos, los/as tutorados se preparan para hablar ante una audiencia académica, lo que es necesario porque "la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos. Cuando el orador se dirige a un público, sus oyentes por lo regular forman una unidad" (Ong, 2022, p. 132). Esto también ocurre en los coloquios, y el alumnado se apropia del discurso de la profesión docente asumiendo una postura crítica y reflexiva de su práctica.

No hay que olvidar la oralidad, favorecerla mejora la escritura porque se aclara el pensamiento y con ello surgen nuevas ideas. Es útil que los/as estudiantes en las clases presenten de manera oral sus avances, que los expliquen, cuando ya los escribieron, o, cuando todavía no lo hicieron, que comenten cómo piensan elaborarlos para generar nuevas ideas. Los comités tutoriales, que son reuniones periódicas donde se presentan los avances y las problemáticas de los/as estudiantes ante tres profesores que posteriormente fungirán como su sínodo, son ideales para el desarrollo de habilidades orales, se llevan a cabo a partir de los documentos finales de los trimestres, lo que permite incorporar otras miradas al documento final.

La lectura provee modelos a la escritura, por lo cual se recomienda que los/as estudiantes lean y comenten en clase las tesis de sus compañeros egresados; eso les permitirá comprender más el género discursivo que se utiliza, observar cómo hacen las citas y argumentar, y conocer las intervenciones y metodologías empleadas.

Es de mucha utilidad leer las introducciones, conclusiones y referencias. Hacer encuentros académicos entre estudiantes y titulados da buenos resultados, porque los/as primeros pueden aprovechar para preguntarles sobre la construcción de sus tesis y consultarles por dudas que muchas veces no comparten con los/as académicos.

En el sexto trimestre, cuando el documento está más elaborado, se sugiere que la revisión la haga el tutor principal, porque es un borrador amplio, que cuenta con la mayoría de los elementos que se solicitan en la tesis, documento con el que se acercan a la titulación.

Otro de los logros con este modelo es la obtención de un tipo específico de escritura, la creativa, buscando formas elaboradas de lenguaje, lo cual es un proceso complejo, e implica un acompañamiento cercano y constante. Es decir que, además de claridad, coherencia y concisión, se busca belleza en el lenguaje escrito, con la utilización de combinaciones retóricas. Algunas tesis lo logran, otras tienen elementos destacados, sin embargo, hay que aclarar que este aspecto es solo una parte del trabajo, no indispensable, porque, aunque se desea lograrlo, no es una condición ni condicionante de la evaluación.

7.4. Sugerencias respecto a la lectura y escritura

Aquí se muestran estos dos modelos, pero seguramente hay otras formas de trabajo en las otras especialidades en busca de mejorar la eficiencia terminal, con lo que se cierra el ciclo de los/as estudiantes en la MEB.

Finalmente, se hacen algunas recomendaciones generales basadas en las propuestas recientes para mejorar la LEO y con ella facilitar el tránsito de los/as estudiantes en el posgrado y la culminación de la tesis.

Leer a los/as teóricos sirve para apropiarse del discurso académico, se les propone leer de dos maneras: *leer como lector* y *leer como escritor* (Cassany, 2014). En la primera se lee por el contenido, lo que regularmente se hace, y en la segunda se sugiere leer para comprender cómo está elaborado el texto, con la intención de aprendizaje: cómo está estructurado, cómo citan los/as autores, cómo argumentan, qué reflexiones hacen.

Se recomienda hacer guías de lectura para cada texto trabajado en el grupo (en la bibliografía hay textos donde se explica esta estrategia). Con estas propuestas se espera que los/as estudiantes:

> 1. Tomen conciencia de que los textos académicos requieren el trabajo de varias versiones. Comprendan que el trabajo de corrección es una oportunidad para mejorar sus textos y no como una crítica.
> 2. Corrijan lo sugerido por sus profesoras, y, además, buscar otros elementos que mejorar.
> 3. Sientan más confianza al escribir textos académicos.
> 4. Avancen en la autonomía para escribir textos más claros, coherentes y bien documentados (Jiménez y Álvarez, 2021, pp. 89-90).

El modelo de corrección posibilita que los/as estudiantes ganen confianza en sus habilidades para escribir, porque hay que señalar que las emociones siempre están presentes en la escritura (Correa, 2019). Por eso es importante recordar que, cuando la ayuda y el acompañamiento van mediados por descalificaciones, se puede producir un daño irreparable. Los/as estudiantes pueden sentirse devaluados, desanimados, lo que no favorece la producción escrita. Siempre hay que considerar que los errores los tiene el texto, no la persona, y que son parte necesaria del proceso de aprendizaje, como señala Goodman (2006).

Un texto no define a la persona, es solo un producto escolar; por eso, las ayudas cálidas o emocionales ponen énfasis en el texto, en el entendido de que siempre es susceptible a mejoras. Hay que cuidar de no dañar la autoestima de los/as autores, porque ello no es fácil de reparar. Las observaciones no siempre son fáciles de recibir, de aceptar, como señala Castelló: "A todos los escritores les (nos afecta) la crítica, aunque hayan aprendido a regular sus emociones y acostumbren a racionalizarlas como algo positivo y necesario" (2007, p. 158). Por eso hay que regular el lenguaje que se utiliza al hacerlas. Incluso a los/as académicos nos puede lastimar una observación que consideramos hostil y poco productiva, aunque tengamos muchos años de experiencia en la escritura académica y miles de horas de vuelo; seguramente cada quien tiene su método de trabajo, producto de años de experiencia, aunque a veces

> solo se requiere marcar los errores, porque se trata de una situación que el estudiante puede descubrir y arreglar solo. En otras ocasiones, cuando se trata de algo más complejo, el académico puede proponer soluciones. No se trata de resolverle los problemas retóricos al estudiante, sino de que él aprenda a resolverlos (Jiménez y Álvarez, 2021, p. 87).

En este sentido, volvemos a la idea de la *independencia de la autoría*, que es adónde se quiere llegar, a que logren reparar solos sus textos, que sean capaces de identificar los problemas y corregirlos de manera creativa, y que el trayecto por la MEB pueda brindarles esas herramientas.

Hay que considerar que esta propuesta lleva a una nueva concepción de la escritura y a replantear las formas de evaluación, ya que

> la práctica de la corrección puede llegar a modificar la metodología que se tiene para evaluar, porque en lugar de señalar en el trabajo final que hay errores y que afectan la calificación, se trabaja para que el texto que se entrega al final esté mejor elaborado en términos de redacción y ello favorezca la acreditación (Jiménez y Álvarez, 2021, p. 87).

Se trata de evaluar procesos y avances, y no solo el producto final. Para ello, es recomendable crear guías de corrección y documentos donde queden claros los criterios de evaluación (se presentan algunos ejemplos en el anexo 3), es decir, se comunica lo que se espera que contengan los escritos, ya que a veces no tener claro estos aspectos puede provocar confusiones.

La experiencia nos dice que, aunque los/as académicos trabajemos de manera organizada en la corrección de los/as estudiantes, si ellos/as no se comprometen, no habrá mejora significativa, ni podrán avanzar hacia su independencia como escritores.

Hay experiencias donde se les marca a los/as estudiantes detalles cosméticos, menores, como la acentuación o puntuación en el borrador 1, pero, al presentar la versión final, siguen ahí los mismos errores, ya que no los arreglaron (Jiménez y Álvarez, 2021), lo que produce un gran desánimo a los/as académicos, pero también nos hemos sorprendido con documentos finales con una distancia profunda entre el borrador 1 y el 2, donde presentan una corrección no solo cosmética y superficial, sino profunda, en la estructura, el contenido, la gramática, la redacción y la puntuación. Incluso corrigen muchos elementos más que los que se les marcaron, y esto da aliento para seguir con el modelo de corrección.

Debe quedarles claro a los/as estudiantes lo siguiente: nosotros/as los/as acompañamos, pero ellos/as son los que se titulan, así que es una responsabilidad compartida.

Un compromiso de la MEB es mejorar la educación básica, para lo cual hay que favorecer las competencias lingüísticas de los/as docentes, porque "escribir es uno de los 'métodos' más poderosos para aprender" (Carlino, 2006, p. 21). Los contenidos de cada asignatura se adquieren a partir de leer, escribir y comunicarse oralmente. En esto radica la importancia de la LEO, abre las puertas al conocimiento, y el acceso a las diferentes disciplinas.

7.5. El proceso de selección de aspirantes

Para finalizar, quisiéramos comentar sobre el proceso de selección de aspirantes, ya que a una de las académicas entrevistadas le parece que hay que discutirlo. En la MEB se lleva de manera seria y profesional

esta selección, para la cual se toman en cuenta varias etapas que complementan el proceso. La académica señala: "… la discusión de que no aceptemos a quien no sabe escribir, [pero que] justo por eso vienen a la escuela, porque no saben y deben aprender" (DH096M).

Los/as docentes de educación básica con dificultades en las habilidades de LEO que buscan la formación amplia que ofrece un posgrado quizás sean las personas que más necesitan ingresar, sobre todo porque trabajan con niños/as y adolescentes, y requieren perfeccionar estas habilidades con sus estudiantes.

Si los/as docentes nos responsabilizamos de la lectura, escritura y oralidad de nuestros/as estudiantes que buscan continuar su trayectoria formativa en el posgrado, sin importar el nivel educativo o la asignatura que impartamos, es muy probable que haya una mejora significativa, una verdadera revolución educativa, producida desde la base aprovechando el nivel de compromiso social que caracteriza a los/as maestros de nuestro país.

Hay diferentes formas de acompañamiento y de corrección de textos. Los/as académicos pueden encontrar en la literatura especializada que presentamos al final de esta obra (anexo 5) varios ejemplos, conscientes de que no existen modelos ideales para todos los casos. Solo apelamos a la ética profesional para no olvidar que todos los/as estudiantes, sin importar su nivel de competencia lingüística, tienen derecho a ser atendidos de manera personalizada, atenta, con empeño, a partir de un proyecto amplio de alfabetización, donde las instituciones se involucren de manera seria, pues son ellas las que pueden facilitar las condiciones para que sea una realidad.

Referencias

Carlino, P. (2006). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2014). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir.* México: Paidós.

Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos.* Barcelona: Graó.

Chartier, R. (2006). *Historia de la escritura en el mundo occidental*. México: Taurus.

Correa Nava, L. V. (2019). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado.* Tesis para obtener el grado de doctorado. México: UNAM.

Ferreiro, E. (2007). *La cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura*. Argentina: Paidós.
Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura.* México: Paidós.
Jiménez Robles, A. (2011). Palabras danzantes. *Entrem@estros*, vol. 11, n.º 37, pp. 1-8.
Jiménez Robles, A. (coord.) (2022). *Escribir en la universidad: un bordado fino.* México: UPN.
Jiménez Robles, A. y Álvarez Hernández, A. (2021). La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educ@rnos*, año 11, n.º 42, pp. 83-104, setiembre de 2021.
Jiménez Robles, A. y Correa Nava, L. V. (2016). Alfabetización académica. ¿Realidad o utopía? *Entre Maestr@s*, vol. 16, n.º 56, pp. 68-75.
Meek Spencer, M. (2008). *En torno a la cultura escrita.* México: Fondo de Cultura Económica.
Ong, W. (2022). *Oralidad y escritura: tecnología de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.
Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.

Anexos

1. Apoyar las habilidades LEO

a. Lectura crítica

Para promover a desarrollar la comprensión lectora de textos académicos, se pueden plantear los siguientes cuestionamientos a los estudiantes:

- Si la fuente es actualizada.
- Cuál es el objetivo, la hipótesis y/o la tesis del autor.
- Si es coherente y sólida su argumentación.

Pero, además de los aspectos pedagógicos, se puede hacer atractiva la lectura con los comentarios previos del docente. Darle un propósito o relación con la actividad o ponerla en contexto puede despertar el interés para que la lectura no sea simplemente una tarea por obligación.

b. Escritura

Constituye un proceso de composición creativa en el que el estudiante debe cumplir con las siguientes tareas:

- Plantificar dando un orden jerárquico a las ideas: qué quiere decir con respecto al objeto de estudio.
- Establecer cuál es el objetivo o los objetivos de lo que quiere dar a conocer.
- Dar orden a la red de ideas a la que los objetivos se vinculan.
- La escritura implica un proceso constante de decisión a partir de la revisión y valoración del mismo texto, donde el autor decide qué quiere decir, cómo lo quiere decir y con qué argumentos. A partir de estos elementos, debe organizar la estructura de su escrito.

La planificación, revisión, evaluación y decisión permanentes son un círculo de retroalimentación en la composición escrita.

c. Oralidad

- Promover debates para propiciar que los estudiantes se expresen a favor o en contra de las lecturas que revisan.
- Argumentar entre pares o equipos.

- Animar a construir la interpretación del texto en diálogo en parejas.
- En el caso de exposiciones, explicar las características de la presentación.
- Asistir a coloquios y comentar la experiencia.
- Explicar las características de participación en el primer coloquio.

Con base en Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

2. Preguntas guía de autorrevisión

Aparato crítico

- ¿Incorpora la voz de otros autores en su texto?
- ¿Establece un diálogo entre los autores, comentando sus ideas y presentando las razones que apoyan su punto de vista?
- ¿La bibliografía es pertinente y suficiente?
- ¿Indica adecuadamente la procedencia de las citas recuperadas?
- En la bibliografía ¿se encuentran todos los autores citados?
- ¿Los datos de las referencias se encuentran completos?

Estructura y organización del texto

- ¿La forma en que está organizado el texto es adecuada para su comprensión (apartados y su secuencia)?
- ¿Las secciones en que está dividido son pertinentes?
- ¿El texto muestra una línea argumentativa clara? ¿El inicio del texto es adecuado y progresivo?
- ¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea? ¿Quedan claras las relaciones entre ellos?
- ¿El final de cada apartado es adecuado? ¿Permite enlazarlo con el siguiente?
- ¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

Características del discurso

- ¿El texto está construido de forma narrativa?
- ¿Reporta intervención (cuando sea tesis de intervención)?
- ¿Las evidencias son pertinentes y suficientes?
- ¿Las ideas están bien explicadas, consideras que tus lectores las comprenden y son de su interés?

- ¿Es adecuada la forma como vas presentando las ideas? ¿Hay una relación y línea narrativa entre los párrafos?
- ¿La estructura que presentas queda clara?
- ¿El título y los subtítulos son apropiados? ¿Dan la información requerida?

Contenido

- ¿Queda claro mi objetivo como autor, lo que pretendo con el texto?
- ¿La información que aporto es suficiente?
- ¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan ejemplos?
- ¿Se intenta atraer el interés del lector mediante diferentes ejemplos o en consideración con sus conocimientos del tema?

Estructura y organización del texto

- ¿La estructura queda clara (apartados, posición de estos)?
- ¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
- ¿El comienzo de cada párrafo es adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre párrafos?
- ¿Las ideas están expresadas en un orden lógico y no de manera desordenada?
- ¿El final de cada apartado es adecuado? ¿Permite enlazarlo con el párrafo siguiente?
- ¿El inicio del texto es adecuado y progresivo?
- ¿El final del texto es adecuado? ¿Permite recapitular lo que se ha dicho antes?

Palabras y frases

- ¿Las frases son claras? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
- ¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

Ortografía, gramática

- ¿Hay errores gramaticales u ortográficos? ¿La puntuación es apropiada?
- ¿Las referencias son completas y correctas?
- ¿Las notas al pie o en márgenes, los gráficos y los títulos son adecuados?

Con base en Castelló, M. y otros. *Escribir y comunicarse en contextos académicos y científicos*.

3. Clarificar compromisos al inicio de cada módulo

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Entrega de borrador 1. Revisión entre pares.	Envío al lector en versión digital.
Observaciones.	Acordar directamente con el lector fecha y forma de retroalimentación.
Entrega trabajo final (borrador 2).	Envío digital por correo electrónico a cada uno de los docentes a cargo de los seminarios, con copia a los miembros de su comité tutorial.
Comités tutoriales.	Programar al menos dos sesiones en comité con duración de una hora.

Incluir fechas.

Considerar que los seminarios de los módulos aportan elementos para la elaboración de la tesis, y plantear los avances de tesis como productos finales de los módulos en el segundo año del posgrado. Complementariamente, para la evaluación del trimestre, se toman en cuenta el desempeño en las sesiones, los borradores construidos y la presentación ante el comité tutorial.

Importante cuidar los elementos retóricos y narrativos revisados en los módulos cursados hasta el momento.

Estructura

Aparato Crítico APA unificado (notas, citas, referencias, estructura).

Formato

Extensión mínima de cuartillas (sin contar carátula, índice, referencias y anexos).

Documento en Microsoft Word, tipo de letra Arial 12, interlineado de 1,5, 2,5 cm de margen en los cuatro lados, índice, capítulos, apartados organizados y titulados a libre elección.

Sobre los comités tutorales

Además de los profesores frente al grupo, el trabajo final se enviará al comité tutorial.

Explicar las características de la presentación oral en el coloquio l.

El estudiante explicará al comité tutorial la estructura del trabajo y las modificaciones y ampliaciones realizadas.

En la sesión de comité, se realizarán observaciones al trabajo.

4. Guía para realizar observaciones al trabajo escrito modalidad "entre pares"

Sugerencias

Cuando hacemos comentarios al texto de un compañero, es importante hacer sugerencias en las que se explique no solo qué habría que cambiar, sino sobre todo cuál es el problema o desajuste que vemos en el texto y por qué nos parece que lo que sugerimos es una buena solución. Algunas indicaciones nos pueden ayudar a que nuestras sugerencias sean más eficaces.

En cuanto al tipo de retroalimentación, podemos distinguir entre tres modos de ofrecer sugerencias: directos, indirectos y críticos (Cho, 2006).

SUGERENCIAS	FUNCIONES	EJEMPLOS
Directas	Con la finalidad de mejorar el texto.	"Tienes que cambiar la frase en este sentido". "Habría que modificar de esta manera…". "Hace falta añadir una referencia".
Indirectas	Análisis de algunos problemas o dificultades de los textos sin que haya una propuesta clara y cerrada de cambio.	"Creo que este punto no es claro". "Esta sección me parece un poco confusa". "Esta idea es redundante". "Esta idea está incompleta".
Críticas	Implican diálogo ya que se formulan como posibilidades para discutir y argumentar.	"Esta sección no está muy clara, quizás podrías mejorarla añadiendo algunos ejemplos, o reformulando lo que has dicho". Preguntas sobre aspectos que se consideren relevantes para mejorar el texto.

Con base en Cho, K. (2006). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. En *Computers & Education*, vol. 48, n.º 3, pp. 409-426. Recuperado de bit.ly/3EUTjce.

5. Bibliografía sobre estrategias de LEO

Argudín, Y. y Luna, M. (1997). A*prender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés.

Camps Mundó, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
Correa Nava, L. V. (2011). *Los profesores ante el problema de la lectura académica en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía*. Tesis para obtener el grado de maestría. México: UNAM.
Correa Nava, L. V. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza: La lectura y la composición escrita en la universidad.* Tesis para obtener el grado de maestría. México: UNAM.
Creme, P. y Lea, R. M. (1997). *Escribir en la universidad*. Editorial Gedisa.
Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
Jiménez Robles, A. (coord.). (2022). *Escribir en la universidad: un bordado fino.* México: UPN.
Jiménez Robles, A. y Álvarez Hernández, A. (2021). La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educ@rnos*, año 11, n.º 42, pp. 83-104, setiembre 2021.
Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2011). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.* Argentina: Paidós.
Nogueira, S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Las autoras

Claudia Alaníz Hernández

Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt). Líneas de investigación: políticas de educación básica y formación docente. Cocoordinadora de los libros *Reforma educativa neoliberal en México. Perspectivas críticas*, y *Educación y reforma en México. A propósito de la cuarta transformación*, ambos en Ediciones del Solar, República Bolivariana de Venezuela, 2020. Contacto: calaniz@upn.mx.

Linda Vanessa Correa Nava

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Coordinadora de la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica de la UPN Unidad 095. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt). Líneas de investigación: alfabetización académica, cultura escrita y literatura infantil y juvenil. Ha escrito diversos artículos y capítulos de libro acerca de estas temáticas. Profesora-investigadora de la UNAM y la UPN. Académica con reconocimiento PRODEP.

Karina Félix Cruz

Maestra en Educación Básica y candidata a doctora del programa en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Cuajimalpa. Línea de investigación: construcción de ciudadanía en la educación básica. Laboró como docente y directora en primarias públicas de la Ciudad de México. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 Norte.

Angélica Jiménez Robles

Animadora sociocultural de la lengua, le gusta contar y escribir cuentos. Es doctora en Pedagogía, maestra en Letras por la UNAM y licenciada en Letras por la UAM. Profesora de educación primaria egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Docente de la UPN, en la Unidad 095. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt). Autora y coautora de libros, capítulos y artículos. Ganó el premio nacional de Cuento Tinta Nueva 2018. Líneas de investigación: cultura escrita, alfabetización académica e inicial, literatura infantil y juvenil, narrativa y autobiografía.

teseopress.com

View publication stats