



BUAP

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA Y ESCRITURA
EN TEXTOS ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, BUAP**

**Tesis que para obtener el grado de Maestro en Educación
Superior**

Presenta

Lic. Manuel Félix Oyarzabal Montealegre

Directora de Tesis: Mtra. Yanet Gómez Bonilla

Puebla, Puebla

Diciembre 2023

Índice

Índice.....	2
Dedicatoria	8
Agradecimientos	8
Resumen.....	8
Introducción.....	9
Antecedentes.....	9
Planteamiento del problema	10
Preguntas de investigación.....	11
Objetivos del estudio	12
General.....	12
Analizar los factores académicos que limitan o favorecen el desarrollo de las competencias de lectura y escritura.	12
Justificación e importancia del estudio	12
Alcances y límites de la investigación.....	14
Metodología.....	15
Estructura de la investigación	15
Capítulo 1. Estado del Arte.....	17
Capítulo 2. Marco contextual.....	33
2.1. Contexto internacional	33
2.1.1. UNESCO	34
2.1.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	37
2.1.3. Proyecto Tuning América Latina.....	40
2.1.4. CEPAL-OEI	41
2.2. Contexto nacional	42

2.2.1. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior	45
2.2.2. Dirección General de Bachilleratos	48
2.2.3. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco	49
2.2.4. Universidad Autónoma de Baja California	50
2.2.5. Centro Universitario de los Altos (Guadalajara).....	52
2.3. Contexto estatal	54
2.3.1. Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME)	54
2.3.2. Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024	55
2.3.3. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla	57
2.3.4. Estudios de caso	58
2.4. Contexto institucional	62
2.4.1. Competencias genéricas de la BUAP	64
2.4.2. Dirección de Acompañamiento Universitario	64
2.4.3. Facultad de Filosofía y Letras.....	67
2.4.4. Licenciatura en Filosofía.....	71
Capítulo 3. Marco teórico.....	73
3.1. Competencia de lectura académica	73
3.1.1. Comprensión lectora: la lectura como proceso cognitivo	73
3.1.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura.....	76
3.1.3. Multidimensionalidad de la lectura.....	83
3.2. Competencia de escritura académica	92
3.2.1. Alfabetización académica	93
3.2.2. Las prácticas o géneros discursivos	97
3.2.3. La enseñanza de la escritura.....	99

3.2.4.	La escritura en el contexto académico	103
3.2.5.	Construcción de la escritura: procesos y componentes a nivel académico 106	
Capítulo 4.	Metodología.....	110
4.1.	Enfoque y alcance de la investigación	110
4.2.	Hipótesis	113
4.3.	Diseño de la investigación.....	114
4.4.	Sujetos	117
4.5.	Instrumento para la recolección de datos	118
4.6.	Variables	120
4.7.	Procedimientos	121
4.7.1.	Jueceo	121
4.7.2.	Validez o consistencia	124
4.7.3.	Pilotaje y reporte de investigación de campo	124
Capítulo 5.	Análisis y resultados.....	126
Conclusión	192
Bibliografía	204
Capítulo 6.	Anexos (Operacionalización de variables)	217

Gráfica 1. Puntaje promedio por generación en el nivel de lectura literal, con muestra de 77 estudiantes.	126
Gráfica 2. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2022, con una muestra de 42 estudiantes. .	128
Gráfica 3. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2021, con una muestra de 13 estudiantes. .	129
Gráfica 4. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2020, con una muestra de 17 estudiantes. .	130
Gráfica 5. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2019, con una muestra de 5 estudiantes. ...	130
Gráfica 6. Indicador de observación para la dimensión de lectura literal en la generación 2022.	132
Gráfica 7. Indicador de comparación en nivel de lectural literal en la generación 2022.	133
Gráfica 8. Indicador de relación de la dimensión de lectura literal de la generación 2022.	134
Gráfica 9. Indicador de clasificación simple del nivel de lectura literal en la generación 2022.	135
Gráfica 10. Indicador de ordenamiento del nivel de lectura literal en la generación 2022.	136
Gráfica 11. Indicador de clasificación jerárquica del nivel de lectura literal en la generación 2022.	137
Gráfica 12. Indicador de análisis del nivel de lectura literal en la generación 2022.	138
Gráfica 13. Indicador de síntesis del nivel de lectura literal en la generación 2022.	139
Gráfica 14. Indicador de observación del nivel de lectura literal en la generación 2021.	140
Gráfica 15. Indicador de comparación en la generación 2021 de lectura literal.	142
Gráfica 16. Indicador de relación en generación 2021 al nivel de lectura literal	143
Gráfica 17. Indicador en clasificación simple en generación 2021 de lectura literal	143
Gráfica 18. Indicador de ordenamiento en la generación 2021 a nivel de lectura literal.	145
Gráfica 19. Indicador en clasificación jerárquica en la generación 2021 a nivel de lectura literal.	145
Gráfica 20. Indicador de análisis en la generación 2021 a nivel de lectura literal.	147
Gráfica 21. Indicador de síntesis en la generación 2021 a nivel de lectura literal.	147
Gráfica 22. Indicador de observación en la generación 2020 a nivel de lectura literal.	149
Gráfica 23. Indicador de comparación en la generación 2020 a nivel de lectura literal.	149
Gráfica 24. Indicador de relación en la generación 2020 a nivel de la lectura literal.	151
Gráfica 25. Indicador de clasificación simple en la generación 2020 a nivel de la lectura literal.	151
Gráfica 26. Indicador de ordenamiento en la generación 2020 en el nivel de lectura literal.	153
Gráfica 27. Indicador de clasificación jerárquica en la generación 2020 en el nivel de lectura literal.	153
Gráfica 28. Indicador de análisis en la generación 2020 en el nivel de lectura literal	155
Gráfica 29. Indicador de síntesis en la generación 2020 en el nivel de lectura literal.	155
Gráfica 30. Indicador de observación en la generación 2019 en la lectura literal.	157
Gráfica 31. Indicador de comparación en la generación 2019 en lectura literal.	158
Gráfica 32. Indicador de relación en la generación 2019 en lectura literal.	158
Gráfica 33. Indicador en clasificación simple en la generación 2019 en lectura literal.	159
Gráfica 34. Indicador en ordenamiento en la generación 2019 en lectura literal.	159
Gráfica 35. Indicador en clasificación jerárquica en la generación 2019 en lectura literal.	160
Gráfica 36. Indicador de análisis en la generación 2019 en lectura literal.	160

Gráfica 37. Indicador de síntesis en la generación 2019 en lectura literal.	161
Gráfica 38. Puntaje promedio del indicador de procesos de decodificación e inferencia de la generación 2022 en el nivel de lectura inferencial.....	162
Gráfica 39. Indicador de procesos de razonamiento deductivo en la generación 2022 del nivel de lectura inferencial.	164
Gráfica 40. Indicador de procesos de razonamiento inductivo en la generación 2022 de la lectura inferencial-crítica.	166
Gráfica 41. Indicador de procesos de adquisición de conocimiento en la generación 2022 en la lectura inferencial-crítica.	167
Gráfica 42. Indicador de procesos de decodificación e inferencia en la generación 2021 de la lectura inferencial-crítica.	169
Gráfica 43. Indicador de procesos de razonamiento deductivo de la generación 2021 de la lectura inferencial-crítica.	170
Gráfica 44. Procesos de razonamiento inductivo en la generación 2021 de la lectura inferencial-crítica.	170
Gráfica 45. Indicador de procesos de adquisición de conocimiento en la generación 2021 de la lectura inferencial-crítica.	171
Gráfica 46. Indicador de procesos de decodificación e inferencia en la generación 2020 de la lectura inferencial.	172
Gráfica 47. Indicador de procesos de razonamiento deductivo en la generación 2020 de la lectura inferencial-crítica.	173
Gráfica 48. Indicador de procesos de razonamiento inductivo en la generación 2020 de la lectura inferencial-crítica.	173
Gráfica 49. Indicador de procesos de adquisición del conocimiento de la generación 2020 de la lectura inferencial-crítica.	174
Gráfica 50. Indicador de procesos de decodificación e inferencia de la generación 2019 de la lectura inferencial-crítica.	175
Gráfica 51. Indicador de procesos de razonamiento deductivo de la generación 2019 de la lectura inferencial-crítica.	176
Gráfica 52. Indicador de procesos de razonamiento deductivo de la generación 2019 de la lectura literal.	176
Gráfica 53. Indicador de procesos de adquisición de conocimiento de la generación 2019 de la lectura inferencial-crítica.	177
Gráfica 54. Indicador de decodificación de la generación 2022 de la lectura analógico-crítica.	179
Gráfica 55. Indicador de inferencia en la generación 2022 de la lectura analógico-crítica.	179
Gráfica 56. Indicador de decodificación en la generación 2021 de la lectura analógico-crítica.	181
Gráfica 57. Indicador de inferencia en la generación 2021 de la lectura analógico-crítica.	181

Gráfica 58. Indicador de decodificación en la generación 2020 de la lectura analógico-crítica.	183
Gráfica 59. Indicador de inferencia en la generación 2020 de la lectura analógico-crítica.	183
Gráfica 60. Indicador de decodificación en la generación 2019 de la lectura analógico-crítica.	185
Gráfica 61. Indicador de inferencia en la generación 2019 de la lectura analógico-crítica.	185
Gráfica 62. Variables de escritura académica para la generación 2022.	186
Gráfica 63. Variables de escritura académica para la generación 2021.	187
Gráfica 64. Variables de escritura académica para la generación 2020.	187

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mis padres que siempre me han estado apoyado en todos mis proyectos.

Agradecimientos

Quiero agradecer, primeramente, a la universidad por darme esta oportunidad para continuar con mi carrera profesional para seguirme especializando.

Igualmente, quiero agradecer a mi directora de tesis y a mis lectores por apoyarme y orientarme en todo lo referente a mi investigación.

A su vez, agradezco enormemente la colaboración que existió de parte de mis compañeros de la maestría y la experiencia recibida en los diferentes trabajos y servicios realizados durante el curso de este programa de posgrado.

Y, finalmente, agradecer a mis padres, a mis amigos y a mi maestro Antonio Aguirre Espíndola por siempre estar ahí cuando necesito ser escuchado.

Resumen

El siguiente estudio trata sobre el diagnóstico de las competencias de lectura y escritura académica en los estudiantes del programa de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A lo largo del trabajo se expondrán a detalle las bases conceptuales de ambas categorías, así como su instrumentalización para la evaluación diagnóstica de las capacidades de los estudiantes de una disciplina de humanidades. Esto ante la necesidad de mejorar los números presentados por el Anuario Estadístico de la institución antes aludida, en donde el número de titulados por tesis es mínimo con respecto a otras carreras profesionales. Es decir, una disciplina con una alta exigencia de lectura y redacción requiere que sus estudiantes logren identificarse como autores, esto es, integrar todas las habilidades que componen a las competencias de lectura y escritura dentro del ámbito de la educación superior. Con lo que la investigación buscará sacar a luz información no tenida en cuenta, hasta ahora, por la planta docente del programa en cuestión para una propuesta didáctica que mejore la situación académica de los alumnos en su desarrollo como profesionales.

Introducción

Antecedentes

En primera instancia, es posible discernir en un balance teórico el amplio uso del concepto de alfabetización académica para abordar el problema del desarrollo de las competencias en lectura y escritura en textos académicos. Esta noción se entiende como el conjunto de prácticas y estrategias que el docente implementa dentro del aula para el desarrollo de las habilidades y aptitudes que capaciten a los y las estudiantes universitarios para la comprensión de los textos académicos (Andrade, 2015) -cabría también mencionar corrientes como el enfoque de escribir a través del currículo (Navarro, 2013). Por un lado, la lectura académica es así un proceso continuo a lo largo de la vida del sujeto que le permitirá tener mayor comprensión o conocimiento de distintos ámbitos de aprendizaje de nivel superior (Serrano, 2008; Solé, 2012; Dura y Gómez, 2019). Por otro lado, la escritura académica se entiende como el proceso comunicativo en el cual se expresan y transmiten el conocimiento que se construye en los entornos universitarios (Camps y Castelló, 2013; Romero y de las Nieves, 2020), desplegándose en labores de abstracción, análisis y síntesis, de búsqueda y procesamiento de información y en crítica y autocrítica (Mendoza, 2014).

En lo que se refiere al ámbito contextual, es fácil discernir que las investigaciones que rondan alrededor de esta problemática provienen, primordialmente, de la esfera académica anglosajona (Carlino, 2013). En la región hispanoamericana se abren una serie de estudios que ahondan en la práctica de escritura académica, a través del grupo de Lectura, Escritura y Adquisición del Conocimiento (Castelló et al., 2012). No obstante, es con Carlino que se divisa el panorama en la región latinoamericana, extrayéndose sus reflexiones y propuestas para otros lugares de la región, como es el caso de Colombia (Díaz y Ortiz, 2015) y Chile (Ortiz Cáceres, 2014; Andueza, 2019).

En el caso mexicano no se tienen muchos estudios en función de la temática, aunque en algunas universidades se han implementado una serie de intervenciones que brindan un soporte fundamental para ahondar en los alcances de la investigación en el desarrollo de las competencias ya mencionadas (Castro y Sánchez, 2016; Guzmán,

2017; Cañon y Rzonzew, 2019), además de lo diagnosticado por PISA en aras de vislumbrar en que condiciones llegan los jóvenes a las universidades.

Finalmente, a través de una revisión metodológica se obtiene una serie de intervenciones (Rojas García, 2014; Herrada-Valverde, 2018) o diagnóstica que dan cuenta de la multiplicidad de instrumentos. De aquí se pueden enlistar una serie de medidas evaluadoras como el Course Experience Questionnaire (Ruiz y Schumacher, 2008) o la Escala Motivacional por la Lectura Académica (Muñoz Valenzuela et al., 2012), o el ejercicio de estrategias que permitan favorecer el desarrollo de la lectura y escritura (Tovar-Aguirre, 2019). También, y a consideración del autor de esta descripción, está el importante e infrecuente uso de no solamente la recopilación documental (Carlino, 2008), sino también el ejercicio de la entrevista y la observación o del análisis de casos que atienden a la subjetividad (Cárdenas, 2014; Casallas Ortiz, 2014), permitiendo traer a colación perspectivas antropológicas, etnográficas y sociológicas que le dan mayor consistencia a los postulados pedagógicos.

Planteamiento del problema

En los momentos en que el autor de esta investigación ha llevado a cabo el ejercicio de la docencia dentro del ámbito de la filosofía, se ha cruzado con un problema cuando uno pide a los y las estudiantes que indaguen en los clásicos para la siguiente clase: no leen. También al momento de incitarlos o exhortarlos para la elaboración de un ensayo como tipo de evaluación para verificar que tanta comprensión ha habido de las lecturas, uno se cruza, como docente, con deficiencias que, incluso, les impiden siquiera situar las ideas generales de lo que avizoran en los textos. Y, aún más impactante, es la situación que se presenta como un hecho evidente por sí mismo que es el de que el estudiantado, en su mayoría, tiene un impedimento para escribir que no saben claramente como situar (la mayor parte de las veces designan su inhibición como una falta de motivación o una carencia de disposición de tiempo o, simplemente, precariedad de ideas).

Pero, simultáneamente, el que suscribe este estudio ha hallado, por iniciativa personal y en conjunción con varios colegas que trabajan ciertos tópicos de la filosofía dentro de la corriente del idealismo alemán, que la congregación de varias personas en torno a una idea que es la de trabajar los textos o lecturas es el pivote central para

despegar todo deseo de saber. Por esta experiencia, la lectura (y una lectura que no se limita a la mera reproducción de lo escrito, sino que busca la dotación de sentido a lo leído) se comprende como fundamental para generar un cambio de raigambre subjetiva que tiene efectos iluminadores: se animan a escribir. Además de escribir, también se mueven a la auténtica discusión de los conceptos, pero es la escritura un asidero fijado más fácil de captar para saber qué tanto se ha comprendido de una lectura.

Entonces, ¿cuál es el problema de la investigación? Si se parte del supuesto de que el apremio que se induce a los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario para elaborar un texto (o como se dice hoy en día: un producto), entonces las exigencias o requerimientos que emergen de los programas curriculares resultan, en el menor de los casos, ser algo contraproducentes para el efecto o aprendizaje esperado. Una disciplina, como la filosofía, que se caracteriza por un pensamiento abstracto o puro, y que solicita tiempo para la conformación del concepto (Hegel, 2011, p. 199), parece no ir tan de la mano con tales premisas.

En consecuencia, el problema reside en ubicar las fallas y deficiencias en el aula por las que él y la estudiante no logran acoplar adecuadamente las estrategias para hacer frente a tales demandas escolares, bajo el supuesto de que tendría que ya desenvolverse de manera idónea en el manejo de esos textos habiendo llegado a la universidad. En otras palabras, y de manera más sucinta: ¿cómo lograr que los y las estudiantes desarrollen habilidades para leer y escribir textos académicos si, ahora más que nunca, parece que todo está en sus manos?

Preguntas de investigación

¿Cómo analizar el nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de cuatro generaciones, dentro de la etapa formativa, así como de profesionalización?

¿Qué factores académicos limitan el desarrollo de las competencias de lectura y escritura?

¿Cómo diseñar una propuesta didáctica que permita al estudiante habilitarse en procesos de lectura y escritura en la Licenciatura en Filosofía?

Objetivos del estudio

General

Analizar los factores académicos que limitan o favorecen el desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

Particulares

1. Identificar el nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía de cuatro generaciones, dentro de la etapa formativa; así como de profesionalización.
2. Analizar los factores académicos que limitan el desarrollo de las competencias de lectura y escritura
3. Diseñar una propuesta didáctica que permita al estudiante habilitarse en procesos de lectura y escritura en la Licenciatura en Filosofía.

Justificación e importancia del estudio

De acuerdo con Solé (2012), la lectura no sólo se entiende como un instrumento para recopilar información, sino como una competencia con dimensiones cognitivas y metacognitivas que permite procesar los textos de un modo diverso, que promueve su comprensión. A su vez, con lo explorado por González y Álvarez (2020), la escritura se entiende como un proceso epistémico-comunicativo que se ha de desarrollar para que él y la estudiante sea capaz de producir con eficacia el trabajo final de grado con el que se concluiría la etapa de formación universitaria, aunque no necesariamente profesional (Carlino, 2013).

La lectura y la escritura dentro del ámbito universitario, de formación de grado y posgrado, tienen, por lo tanto, un carácter más complejo y variable que el de una lectura literal e inferencial (Kabalen y Sánchez, 1997; Gómez Bonilla, 2020). Si esto es aplicable a la situación de los campos disciplinares que comprenden las ciencias naturales y físicas, se ha de esperar lo mismo de las ciencias sociales y las humanidades. Pero esto se justifica aún más debido a que estos dos últimos campos no se dirimen exclusivamente (y, quizá, la cuantificación es sólo un mero recurso auxiliar) en diseños cuantitativos, sino que contemplan el ámbito cualitativo debido a que tratan con un objeto

de estudio que tiene como pivote suyo la subjetividad, sea en materia social o espiritual, sus relaciones y fenómenos no tienen una tangibilidad certera en equivalencia a las ciencias de la naturaleza (Torres Pacheco, 2016). Por lo tanto, las ciencias del espíritu o humanidades, en las que está más que incluida la filosofía, requieren siempre partir del texto tal y como la hermenéutica señala.

Por lo anterior, se justificaría que toda investigación que parta de la pedagogía y busca incidir didácticamente para mejorar el desempeño en los y las estudiantes tengan como objetivo que los estudiantes comprendan los textos y la manera de que se revele esa comprensión reside en las producciones de textos, que se enmarcan en los géneros discursivos que maneja una u otra comunidad académica. En este caso, que se asienta sobre el terreno de la Licenciatura en Filosofía, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dentro de la unidad académica de la Facultad de Filosofía y Letras, en el Colegio de Filosofía, conmina a toda investigación en torno a las competencias, que capaciten a los y las estudiantes para su inmersión en los cuerpos académicos en un futuro próximo, a que se evalúe y, si es requerido, se haga una intervención didáctica que parta de los objetivos educativos a nivel nacional y que institucionalmente se esperan.

Ahora bien, la conveniencia o funcionalidad de la investigación en torno al desarrollo de las competencias de lectura y escritura académicas en estudiantes del campo disciplinar de las humanidades, dirigiéndose a la licenciatura de filosofía, reside en comprender la situación actual en la que se encuentran millones de universitarios. Tener una visión de esto permite enfocar los puntos problemáticos que urgen a la docencia e instituciones escolares para su resolución y obtener de ellos resultados que se manifiesten en una mayor integración del estudiantado en las comunidades académicas de las diferentes disciplinas. A partir de ello se espera que tenga un efecto de solución primordial: mejorar los índices de eficiencia terminal.

Esto se vincula con su carácter de relevancia social. Si bien es posible ubicar estudios de tipo económico, sociológico, entre otros, bajo el enfoque pedagógico lo que se busca incidir ante dos clases de fenómenos que presentan una asociación de causalidad en función del orden en el que son enunciados: baja motivación y alta

deserción escolar. Al final esta cuestión termina agravando cierto problema de segregación o marginación de los y las estudiantes de los cuerpos académicos.

En la práctica sus efectos o implicaciones se podrán vislumbrar en una mayor desenvolvura y producción textual de los universitarios, ya manejando los aspectos distintivos de los géneros discursivos acordes a un esquema académico. Esto, a su vez, contraerá una mayor explosión de investigaciones en todos los campos, incluso en aquellos que se caracterizarían por su practicidad y que, en un primer momento, se piensan ajenos a la teoría. Y, por último, tendrá beneficios a la hora de que los y las docentes apliquen sus planeaciones de clase, puesto que dispondrán de estudiantes que por su formación en las competencias mencionadas tendrán autonomía y motivación para impulsarse a hacer de las metas de aprendizaje las suyas.

Finalmente, la utilidad metodológica y contribución teórica que puede aportar esta investigación se afina en dos cuestiones: ¿cuál es la mejor manera de abordar una población estudiantil que no ha sido adecuadamente contemplada en anteriores estudios, tanto para su diagnóstico como para la mejora en sus competencias y habilidades? Es decir, la utilidad tendrá aquí retribuciones en generar un acervo documental para engrosar los antecedentes para la temática del desarrollo de competencias y explorar nuevas formas de aproximación al objeto de estudio que es el estudiante de humanidades, quizá el de mayor apremio para el logrado ejercicio de la lectura y escritura académica.

Alcances y límites de la investigación

El alcance de la investigación es de carácter descriptivo-explicativo, puesto que se buscará hacer la medición de conceptos claves como las competencias de lectura y escritura académica, además de vincularlos con indicadores que se entenderán como variables componentes, por ejemplos, de la lectura (nivel literal, inferencial y analógico) o de la escritura (capacidad de síntesis, uso de vocabulario técnico, etc.). Pero también se buscará explicar relaciones de causalidad que puedan existir entre un fenómeno y el supuesto del cual se buscaría obtener comprobación o verificación una vez que se haga el vaciado de resultado o datos.

Metodología

La investigación se realizará con un diseño de carácter no experimental de corte transversal, debido a que será un diagnóstico del nivel de las competencias de lectura y escritura académica. En cuanto al muestreo este se hará de manera no probabilística, pero sí intencional.

La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el que se recolectarán una serie de datos, delimitados en función del problema de estudios y de las variables primordiales que se toman para alcanzar a dar solución y certeza a la hipótesis propuesta. En el caso que concierne a este estudio, como lo que es buscado es dar cuenta del nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura académica, sólo es posible situar la investigación en el campo de la educación de nivel superior. En otras palabras, la unidad de muestreo o análisis es el estudiante de la Licenciatura en Filosofía, dentro del periodo regular comprendido por el programa de estudios, en algunas de las cuatro generaciones más recientes.

Estructura de la investigación

A lo largo de la investigación, se expondrán una serie de tópicos y conceptos fundamentales para la comprensión del fenómeno de la comprensión lectora y escrita. En primera instancia, se presentará la introducción, en dónde se narrarán los elementos fundamentales que compondrán el estudio: planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, justificación, metodología, límites y alcances de investigación. En segunda instancia, se presentarán los antecedentes teóricos o el estado del arte que hay en torno a la comprensión del tema antes aludido. Después de ello, se expone un marco referencial de qué manera las instituciones han trabajado la cuestión, desde el ámbito internacional hasta el local. Posteriormente, se ubicará el marco teórico que, a su vez, se dividirá en tres sesiones que corresponden a la comprensión lectora, la comprensión escrita y, al final, una indagación en los géneros discursivos. Planteando esto, se identifica la metodología que hace efectivo el instrumento de medición y evaluación. De este modo, se aterriza los resultados graficados que han sido arrojados por la aplicación del instrumento de trabajo y un análisis de estos mismos. Finalmente,

Manuel F. Oyarzabal Montealegre

se pondrá en cuestión las interpretaciones lanzadas para redondear el estudio y sus posibilidades.

Capítulo 1. Estado del Arte

En la revisión documental que se ha elaborado se han tomado en cuenta tres categorías teóricas prioritarias: competencia de lectura, competencia de escritura y textos académicos (que en otros momentos serán designados como géneros discursivos). ¿Qué es lo primero que se tiene en el caso de la lectura académica? La primera expositora de esta noción es Isabel Solé, al menos como explícitamente se ha formulado (2012), mientras que la definición de la lectura sin el influjo del componente teórico de competencia -aunque sí orientada a la comprensión de textos propiamente académicos, ya fue trabajada por autores como Van Dijk, las representaciones mentales como configuradoras de la comprensión lectora y reescritura del texto (1980), Goodman - intersección de pensamiento y lenguaje en la lectura (1982) y Niño, niveles de comprensión lectora (2003).

Solé indaga en torno a la construcción de la competencia lectora, articulada con el término de comprensión (Pinzas, 2003) que entiende a la lectura como un proceso constructivo. La comprensión se define como todo “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (2012, p. 49). El aprendizaje de la lectura está marcado por una intencionalidad de aprendizaje (“aprender a leer para aprender”), de modo que su competencia se estructura sobre tres ejes: 1) aprender a leer; 2) leer para aprender en cualquier ámbito; 3) aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2004; 2012).

La lectura, entendida como capacidad compleja y multidimensional, se asentaría sobre diversos niveles en su consecución. Estos niveles son ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico o de lectura crítica (Wells, 1987; Freebody y Luke, 1990). También, desde la perspectiva de la educación media superior, antesala de la lectura concerniente al nivel universitario, la competencia lectora se estratifica en tres niveles: lectura literal, lectura inferencial-crítico y analógico-crítico (Kabalen y Sánchez, 1997; Roman Calvo, 2018; Gómez Bonilla, 2020), pisos asentados sobre procesos cognitivos de diferente carácter dependiendo del avance que el lector va teniendo a través del conjunto de textos. Y, además, no hay que olvidar que en la lectura intervienen tres

subprocesos dentro de los procesos cognitivos: la prelectura, la lectura y la postlectura (Solé, 1992; Guerra Morales y Forero Baena, 2015).

Esta consideración de la lectura implica que ésta no se aprende de una sola vez, sino dentro de un proceso que comprende la vida del lector. La comprensión, que es una actividad subyacente al aprendizaje, que se define como la atribución de un significado personal al nuevo contenido, relacionándolo a un conocimiento anterior (Solé, 2004), y esto pasa por el tratamiento del texto, mediante estrategias (Solé, 1992), las cuales implican “autodirección, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe, y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones” (p. 59). En el caso de la lectura, las estrategias implican dotar de sentido y planificación a la lectura, inferir, comprobar, integrar y comprobar, y elaborar, recapitular, sintetizar y ampliar la información conseguida del texto. Por ende, la función del lector puede expresarse en su carácter reproductivo o crítico.

La lectura es, además, un instrumento epistémico (Solé, 2012) que sirve de plataforma para el pensamiento. Esto es así cuando el lector participa en situaciones que exigen ir más allá de lo presentado en el texto, con la finalidad de ejercer las funciones de análisis, contraste y crítica, aspecto último señalado por varios estudios (Serrano de Moreno, 2008; Díaz et al., 2015; Dura y Gómez, 2019). Asimismo, otros autores (Guerra Morales y Forero Baena, 2015) acentúan el carácter interactivo de la lectura que tiene como fin la captación de significado, nodo común de una definición que transita por los paradigmas positivista, constructivista y social cognitivo. No obstante, no se olvide que el fundamento teórico en Solé, que apuesta por la construcción de esta competencia lectora, conmina a seguir por el sendero constructivista e interaccionista (Guerra Morales y Forero Baena, 2015), sin olvidar el factor cognitivo y afectivo de la motivación, también mencionada por otros autores para el desarrollo de la competencia lectora (Muñoz Valenzuela et al., 2012; González Di Pierro, 2013).

Ahora bien, ¿qué se puede decir de lo logrado hasta la fecha respecto a la competencia de escritura académica? Aquí el principal referente teórico se situará en Paula Carlino por medio de su concepto propuesto de alfabetización académica, el cual refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura

discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2003; 2005; Andrade, 2015). De este modo, la escritura se entiende como la principal vía o modo de acceso a la comunidad académica que corresponde a la disciplina de formación por parte de los y las estudiantes.

También es necesario introducir a otros autores, como Camps y Castelló (2013), para encontrar una definición de escritura académica. Esta, en su determinación más simple, puede englobar a todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico (p. 24). Pero, además, se tienen que tomar en cuenta el sistema de actividad en el que se encuentra inserta esta práctica social de la escritura, puesto que tales sistemas otorgan sentido y significado a la misma, comprendiendo tres factores: el proceso de composición y formas en que se elaboran los textos, las características de sus productos y la audiencia para la que se escribe (Camps y Castelló, 2013), en suma, a causa del género discursivo que prioriza cualesquiera sean los ámbitos correspondientes (Bazerman y Prior, 2004; Russell y Cortes, 2012).

Hay que tomar en cuenta que la escritura académica, en su desarrollo teórico, fue primero introducida en el contexto anglosajón, en un ingente número de estudios realizados en Estados Unidos y Reino Unido (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, Garufis, 2003; Castelló, 2014). En su desarrollo conceptual es necesaria enunciar a las diferentes corrientes o perspectivas que se erigen para dar concreción a tal problema, y que, de algún modo, han ejercido su influencia considerable en todos los estudios que uno verifica en torno al desarrollo de la escritura, sin estar desaparecida la noción competente de lectura.

Primero apareció el movimiento de escritura a través del currículo, posteriormente la escritura en las disciplinas, arribando finalmente al de alfabetización, o alfabetizaciones, académica. La propuesta del primer enfoque teórico-didáctica es el de una escritura que se ha de plasmar en textos funcionales dentro de las materias que están dispuestas en el currículo, sostenido por la idea de una escritura con alcance epistémico (Castelló, 2014). La segunda corriente propone una escritura que sólo puede partir del ámbito disciplinar, descifrándose, en un primer momento, las prácticas discursivas, para, posteriormente, diseñar propuestas formativas disciplinares que se

adecuen a las prácticas de escritura (Álvarez y Yáñez, 2015; Carlino et al., 2013; Carlino, 2013). Ya no es el desarrollo de cursos de escritura académica, sino el ejercicio de cada una de las disciplinas. Finalmente, dentro del campo de la alfabetización académica la escritura se entiende como proceso de formación continua, junto con la lectura, lo que permite hacer uso de las habilidades discursivas de un modo activo y adecuadamente situado en los contextos que participan (Carlino, 2003; 2005; 2013; Andrade, 2015). Con este último sentido se hace manifiesta que el carácter de competencia se ubica de mejor manera en el enfoque de la alfabetización académica.

Por último, otro concepto elemental que está implicado en las nociones de competencias de lectura y escritura académica es el de género discursivo, término que engloba al conjunto de textos académicos que se fomentan en las diferentes disciplinas (Díaz Bar y Ortiz, 2015; Cañon, et al., 2019). Los géneros discursivos se entienden como las formas específicas, adecuadas y adaptadas a las diferentes situaciones y contextos que toma el discurso académico (Camps y Castelló, 2013). Concepto que, a su vez, se relaciona con el de sistema de actividad, dándole el carácter de dinamicidad al discurso académico. Una característica de estos géneros discursivos es su estabilidad en el tiempo, de modo que se vuelven aptos para instituirse como modelos de referencias para la producción verbal y en horizonte de expectativas para los distintos receptores o para la audiencia (Todorov, 1978).

Por otro lado, los géneros se definen como acción social, acciones retóricas tipificadas (Miller, 1984), o, en su caso, se entienden como una constelación de formas unidas por una dinámica interna. Al final de cuentas, toda situación en la cual se insertan los diversos géneros discursivos es un constructo social, producto del significado y de la interpretación que los seres humanos les dan a las actividades en las que se ven inmersos o que realizan.

La multiplicidad de géneros discursivo que se presentan responde no solamente a la diversidad de comunidades académicas o disciplinares que instituyen y legitiman una manera de producción de textos, sino que entre los mismos profesores que se encargan de enseñar los contenidos de una disciplina tienen una visión específica de estos géneros discursivos (Mendoza Ramos, 2014). La tipología que se ha elaborado para ubicar las diferentes clases de géneros discursivos también ha tenido sus primeras

aproximaciones en el mundo anglosajón (Canseco y Byrd, 1989; Cooper y Bikowski, 2007; Gardner y Nesi, 2012), siendo en el ámbito hispanohablante un conjunto de estudios incipiente sin la profundización adecuada (Mendoza Ramos, 2014). Estos son los diferentes tipos de textos académicos que se despliegan de las investigaciones antes realizadas: resumen de lecturas, bibliografía comentada, reporte, estudio de caso, síntesis, proyecto de investigación, ensayos, monografías, tareas cortas, planes o propuestas, programas documentados, reseñas, recuento metodológico, críticas, explicaciones, ejercicios, diseño de especificaciones, recuento narrativo, sondeo, respuesta a problemas, exámenes, artículos, miscelánea, al menos de lo extraído por parte de Mendoza Ramos de los autores abordados (2014).

En el ámbito hispanohablante se retomaron los desarrollos de la esfera anglosajona que provenían de Gardner y Nesi (2012), las cuales situaron un conjunto de 13 tipologías textuales diferentes a partir de una serie de definiciones recuperadas de locaciones del mundo de habla inglesa, como en Australia que el género discursivo se define como un sistema de procesos sociales organizados y orientados a metas a través del cual los sujetos sociales de una cultura determinada llevan sus vidas (Martin, 1997) o en el caso de Macken-Horarik (2002), donde los géneros discursivos siempre están ubicados en un contexto social, redondeando de esta forma lo precisado por los autores que se han tomado acá (Camps, 2007; Camps y Castelló, 2013; Mendoza Ramos, 2014; Hernández y Castelló, 2014). Puesto que, formulando ya un concepto de los géneros discursivos o, mejor dicho, retomando aquel que comprende una síntesis de múltiples determinaciones: su carácter social, lingüístico, cognitivo, primordialmente, estos se entienden como formas retóricas cambiantes que emanan al querer dar respuesta a situaciones recurrentes, teniendo como funcionalidad suya estabilizar la experiencia y dar coherencia y significado a lo que esta presenta.

Para dar cierre a este compendio de los avances en investigación teórica y práctica que se dan a través de estos tres conceptos (competencia de lectura, competencia de escritura y género discursivo) se obtienen ya los fundamentos o ejes teóricos sobre los cuales se sustentará el estudio procedente en torno a las deficiencias y procesos que se dan en el ámbito de la licenciatura en filosofía, dentro de un contexto ubicado localmente como es Puebla.

A nivel contextual, es posible encontrar estudios que han indagado en los diferentes avances y desarrollos que se han realizado en la región latinoamericana en función de las competencias de lectura y escritura académica. También se encuentran autores que han trabajado los desarrollos conceptuales que interesan para dar un suficiente sostén teórico a lo pronto a elaborar en la investigación en turno como es con Artemeva (2008). Al mismo tiempo, se encuentran trabajos a nivel internacional que ahondan en la noción de competencias como los de Himmel (2004), Eurydice (1996), Simone y Hersh (2001). Y, finalmente, en materia general se encuentran los aspectos concernientes a la evaluación como estrategia metodológica para el desarrollo de estas mismas competencias y habilidades en el terreno que se posa esta investigación, siendo los casos de Yancey (1999), Boix, Dawes, Duraisingh y Haynesbut (2009), Muñoz y Valenzuela (2015), Johnson y Riazzi (2017), Rakedzon y Baram-Tsabari (2017).

Los primeros estudios que se tienen en la materia de competencias y habilidades lectoescritoras son el de Cuevas Cerveró y Vives i Gracia (2005), aunque esto en el ámbito más extenso de Hispanoamérica y los primeros desarrollos de Carlino (2003; 2008; 2013). En primera instancia, Carlino parte de las intervenciones didácticas y estratégicas realizadas en Argentina, comentando la importancia en la diferenciación entre la alfabetización y la literacidad, marcando un importante distingo entre la esfera anglosajona y la hispanoamericana. Además, pasa por diferentes autores que se enfocan en los diferentes movimientos o corrientes dirigidas al desarrollo de las habilidades y competencias lecto-escritoras como Cassany (1991; 1995) y Padilla (2005), entre otros.

Por el lado de Cerveró y Vives i Gracia se elaboran una serie de reflexiones y conclusiones a partir de los resultados extraídos del estudio PISA de 2002 y de la International Indicators of Education Systems (INES). Dentro de este estudio se obtienen datos estadísticos e interpretaciones de lo recopilado de diferentes autores como es el caso de Ramírez Leyva (2002), además de las diferentes Evaluaciones PISA. También se encuentra, más adelante en el tiempo, el artículo de Ortiz Cáceres (2014) encargándose de evaluaciones PISA recientes como la elaborada en 2009 enfocándose a un objeto de estudio infrecuente como es el de las deficiencias en los resultados de aprendizaje en capas sociales y económicas más favorecidas a través de las evidencias recuperadas de la prueba de comprensión lectora.

Por parte de Castelló, et al., (2012), con el grupo de investigación Lectura, Escritura y Adquisición del Conocimiento (LEAC), del que forma parte Isabel Solé, se enfocan en los resultados extraídos de diferentes pruebas aplicadas sobre el desarrollo de las competencias de lectura y escritura académica, en referencia a las perspectivas manejadas por los profesores universitarios de los campos disciplinares de Psicología y Educación.

Ahora bien, estos últimos trabajos están comprendidos en el ámbito hispanoamericano, pero con inserciones a nivel específico dentro de Latinoamérica. A partir de esto último, es posible vislumbrar que hay dos corrientes que han iniciado y evolucionado a lo largo de dos décadas en las regiones antes mencionadas: los que se desprenden de Solé y su grupo de investigación LEAC en torno al desarrollo de la competencia lectora, primordialmente, con avances o inserciones en lo sucedido dentro de la escritura académico, y, por otro lado, la importación de las reflexiones extraídas de la alfabetización académica por parte de Carlino -que acentúa la cuestión de la escritura académica.

En el caso mexicano, primero es requerido proceder a la recopilación de estudios de carácter internacional, pero referido a lo nacional. En el 2017 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un diagnóstico sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades en México. La Estrategia de Habilidades de la OCDE consiste en un marco por medio del cual los países miembros pueden analizar las fortalezas y debilidades que tienen con la finalidad de emprender acciones para el fomento de un sistema nacional de habilidades. Los ejes básicos de este sistema son el desarrollo de competencias pertinentes para el mercado laboral, la activación de estas mismas competencias en el mercado y su uso de modo eficaz para la economía y sociedad. Esto parte de la siguiente situación en México:

Desde los años ochenta, la economía del país ha evolucionado desde la estrategia de sustitución de importaciones hacia un modelo económico orientado a las exportaciones... El objetivo de México para el futuro consiste en garantizar que los beneficios de las reformas estructurales y de la apertura de la economía se traduzcan en mejores condiciones de vida para los mexicanos. (OCDE, 2017, p. 1)

La reforma educativa que se implementó en la gestión del exmandatario Enrique Peña Nieto tenía como objetivo engendrar una sociedad de tipo incluyente a través de la promoción de igualdad de oportunidades, brindando facilidades para la instauración de una educación de calidad.

Por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se realizó un diagnóstico en torno al desempeño en lectura y escritura del estudiantado de nivel superior. La aplicación de este instrumento se llevó a efecto en noviembre de 2011, practicándose en 11 instituciones de educación superior dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México, de las que sólo se enunciarán sus siglas a continuación: CIDE, ENAH, INBA, TESE, UAM, UPN y UNAM, en su vertiente pública-, así como el ITAM, la Anahuac, el UIA y el UIC, en su vertiente privada. El examen que se aplicó fue el Examen de Habilidades Lingüísticas (Exhaling), que se dirige a evaluar la comprensión auditiva y de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita. El universo de la muestra fue de 4041 estudiantes de nuevo ingreso, consiguiéndose en las tres áreas descritas un acierto en el número de respuestas en un promedio de 59.4%, siendo los de lectura de un total de 58.9%.

Los mejores desempeños están asociados con la escolaridad de los padres, las condiciones socioeconómicas, los bachilleratos privados, las calificaciones en español en la preparatoria, número de libros leídos, frecuencia de consulta de un diccionario, seguridad de autoeficacia y actitud positiva. (Rivera Aguilera, 2020, p. 9)

Esta serie de resultados se consigue dentro del marco de la Alfabetización Informacional o Desarrollo de Habilidades de Información.

La ANUIES como organismo postuló en el año 2000 que en los y las estudiantes universitarios se hace perenne la problemática lectora. Durante un estudio practicado por la coordinación de Adrián de Garay Sánchez se alcanzó a vislumbrar este problema por medio de preguntas que viraban en torno al qué y el hacer de los universitarios. Se tomó una muestra del sujeto de un aproximado de 10 mil estudiantes, distribuidos en distintas instituciones de superior a lo largo y ancho del país, y de la que se obtuvieron los siguientes resultados: el 48.4% de estos dedica entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares y sólo un 21.7% más dedica entre cinco y diez horas semanales a la misma actividad, lo cual indica un promedio de lectura insuficiente para

esta misma práctica sobre el conjunto de textos que vienen contenidos en el currículo de las universidades, puesto que aquí el mínimo es de 13 horas de lectura a la semana.

Situados dentro del ámbito de la educación media superior el nivel de escolarización sigue siendo bajo. El índice de escolarización de estudiantes que van de 15 a 19 años es de 54% aproximadamente, siendo el porcentaje más bajo de las entidades miembro de la OCDE. Por otro lado, sólo el 16 % de los adultos que van de los 25 a 64 años han cursado estudios superiores para el año 2015 (OCDE, 2017, p. 2). Además, se presenta el problema del empleo informal que no permite el uso eficiente de las competencias, viéndose atados a condiciones precarias y de baja calidad en su espacio laboral, mermando en los niveles de productividad y crecimiento económico.

Posteriormente, se trabajó en la lectura de diferentes estudios que si bien no han agotado la cuestión del desarrollo de competencias de lectura y escritura académica -y mucho menos en el ámbito de las humanidades- se obtienen datos de suma relevancia. Por ejemplo, en el estudio de Guzmán Marín (2017) se precisa la época que antecede a la conformación del modelo formativo de Educación por Competencias, plasmado en los planes curriculares de la SEP, señalando las premisas teóricas que guían la implementación de este enfoque de competencias a partir de distintos autores como Barnett, Boon y Van der Klink, Chomsky, Gilbert y Mertens. De aquí manan múltiples enfoques teóricos, como la teoría del capital humano, el esquema de educación gerencial y el modelo formativo antes mencionado. Dentro del estudio de Castro Azuara y Sánchez Camargo (2016) atiende el asunto del género con el que se construye la tesis doctoral en estudiantes del mismo grado en posgrados del ámbito educativo mexicano, donde una de las principales herramientas para generar atractivo y motivación en los mismos reside en la posibilidad de construir una voz autoral.

También es posible ubicar a distintos autores que han trabajado la problemática en la formación de investigadores, algo que se precisa como meta en la investigación del que suscribe este estado de arte, como los de Tovar (2005), Vessuri (2007), Rodríguez, Bertone y García (2009), Moreno (2011), Aguilar, Magaña y Guzmán (2013) y Gómez, Jiménez y Morales (2014). En lo que concierne a las culturas académicas se precisas algunos estudios como son los de Agudelo (2004) y Pérez y Guzmán (2013). Pero ya situado este tipo de consideraciones en su dinámica y desenvolvimiento dentro del

contexto mexicano sólo se tiene lo realizado por parte de Carrasco y Kent (2011), los cuales indagan en estos fenómenos dentro de la región Golfo Centro de México en cuatro diferentes instituciones universitarias o de nivel superior en la formación de doctores en ciencia -no dirigiendo su mirada al ámbito de las humanidades y ciencias sociales que es el que interesa: el Instituto de Fisiología de la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Instituto de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE), el Centro de Investigación de Biotecnología Aplicada (CIBA) y el Colegio de Posgraduados en Puebla.

¿Por qué caminos viajan los y las estudiantes de doctorado del nivel posgrado en México, dentro de la década pasada (2010-2019), para la construcción autoral y, por ende, en su integración a la comunidad académica? En primera instancia, las formas textuales -o lo que este curso de investigación se prioriza: los géneros discursivos- son desde el reporte experimental hasta el artículo científico en simposios y congresos. Luego, condicionantes para la construcción de estos autores o hablantes autorizados reside en el reconocimiento de las reglas de juego en la producción académica, en la participación de los y las estudiantes en situaciones de investigación y, finalmente, el mecanismo para comprometer al estudiante en la elaboración de una producción textual. Por ende, las universidades e institutos de posgrado en México no sólo buscan que el reconocimiento de la comunidad científica y académica se extienda al estudiante, sino al mismo centro de investigación.

Estando ya situado el conjunto de los antecedentes en investigación dentro de las universidades distribuidas en distintas locaciones y regiones de México, se tienen otras investigaciones como la efectuada en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Xochimilco, dentro del marco de realización de entrevistas a estudiantes de licenciatura con el fin de indagar en las prácticas de lectura que estos mismos adoptan, verificando que estas siguen bajo una óptica tradicional, ajena al uso de dispositivos (Winocur, 2015). En la Universidad Autónoma de Baja California, en cambio, se llevó a cabo una evaluación de los productos de expresión escrita, aplicándose sobre estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, con la meta de verificar el desarrollo de la competencia de comunicación escrita, donde se manifiesta la falta de soportes mnemotécnicos y de manejo de vocabulario técnico para una mayor consistencia argumentativa en los y las estudiantes; además de la falta de

referencias textuales para una mejor interpretación de lo leído, aludiendo con esto a un limitarse al tratamiento de la idea principal (Backhoff Escudero, et al., 2013). Finalmente, en el Centro Universitario de los Altos Guadalajara también se aplica un estudio hacia un conjunto de 125 universitarios en torno a los problemas y deficiencias que presentan en la actividad de escritura académica, teniendo como objetivo conocer las capacidades y limitaciones de los sujetos de estudio para expresar sus producciones cognitivas a través de elaboraciones lingüísticas y orales, a partir de seis ámbitos: el grafemático, el verbal, el léxico, el sintáctico, el semántico y el ortográfico; es sólo en este último nicho donde los y las estudiantes pudieron demostrar sus habilidades lingüístico-cognitivas (Fregoso-Peralta, 2008).

Metodológicamente, los diferentes enfoques e instrumentos serán solicitados para la evaluación de los procesos cognitivos y metacognitivos que están detrás de las prácticas de lectura y escritura tanto 'regular' como académica, así como los métodos y estrategias utilizados para las intervenciones didácticas y, finalmente, las investigaciones cualitativas, sea que se enfoquen en perspectivas etnográficas o en revisiones sistemáticas, para comprender o interpretar lo que acontece en la comprensión lectora o en la producción de textos.

Con Ruiz (2008) se hace uso del instrumento de Course Experience Questionnaire (CEQ), que tiene como función la evaluación de la calidad de la docencia, demostrando correlaciones entre los factores de la buena enseñanza, la carga de trabajo apropiada y las competencias. Su objeto de estudio se centró en el ejercicio de la docencia dentro de los espacios curriculares de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario, en Bogotá, partiendo en la aplicación del instrumento de Ramsden (1991; 1992), haciéndose modificaciones pertinentes para el área o región latinoamericana. Fundamental esta medida de evaluación, puesto que un estudio que se busca enfocar en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura académica tiene que visibilizar los aciertos y errores en el ejercicio didáctico. De 25 variables o indicadores, contenidos en el mismo número de preguntas en el cuestionario, a través de una medición en escala Likert 1-5 y de una valoración de escala de 0 a 100, habilita a encontrar los puntos problemáticos que aparecen en el aula.

Pero ya situados a un nivel de posgrado, es necesario volver a postular el trabajo de Mendoza Ramos (2014) como esencial para entender los procesos que aciertan en la evaluación del ejercicio de la docencia. El mismo autor comenta que ante temas o problemas de investigación poco estudiados o de los cuales no se posee una suficiente bibliografía que ya asiente un estado del arte, es requerido los diseños de investigación exploratorios con carácter descriptivo por su aptitud para sondear aspectos de la cuestión (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). En este sentido, se formularon una serie de cuestionarios, uno de preguntas abiertas y otro bajo una escala de medición de tipo Likert para comprender las prácticas y habilidades de escrituras que se instalan en el espacio de enseñanza y aprendizaje. Se hizo uso de 33 descriptores, o indicadores como se conocen de modo más frecuente, para verificar el grado de desarrollo de las habilidades de escritura académica en este sector de los y las estudiantes de posgrado.

En este sentido, otros estudios dedicados al aspecto evaluativo se centran en las características psicométricas que están presentes en la baja o alta motivación para ejercer la competencia de lectura académica (Muñoz Valenzuela, 2012). El amplio margen de la población utilizada para la investigación, un total de 270 estudiantes, medidos o evaluados a través de un conjunto de instrumentos psicométricos, basados en el modelo de Expectativa y Valor, y colindantes en la Escala de Motivación por la Lectura Académica, un cuestionario que consiste en una serie de preguntas que apuntan a las diferentes dimensiones de la motivación, conceptualizada bajo el modelo antes mencionado: la expectativa, la cual es equivalente al sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea, y el valor percibido de la tarea, que corresponde al conjunto de juicios y disposiciones que hacen que determinada tarea sea considerada como valiosa y deseable. Son 27 variables las que componen esta escala, dispuestas en la escala tipo Likert del 1 al 6, en una primera etapa; mientras que en una segunda etapa, son 32 variables, para proceder en una tercera etapa para aplicarse sobre los estudiantes. Obteniéndose datos se ejerció una tabulación y verificación de los mismos, a través de instrumentos analíticos para obtener certeza de la validez y confiabilidad de lo extraído.

Tomándose en cuenta que el desarrollo de la competencia lectora se dirime en tres distintos niveles, en lo que el principal componente es la función comunicativa, como

expresa la autora Gómez Bonilla (2020). El instrumento utilizado para la investigación adoptó la estructura de una prueba de aptitud, constituida por una serie de preguntas, para extraer un conjunto de indicadores que permiten la medición del desempeño en la competencia lectora de estudiantes de bachillerato en nivel medio superior. Estos indicadores son el dominio general del tema, el dominio de lenguajes, la calidad de razonamiento, el error y su naturaleza, la abstracción y la conciencia cognitivas, segmentadas en los distintos niveles de lectura, como lo precisan Kabalen y Sánchez (1997). Para su evaluación se compuso una escala de medición que permite asignar los puntajes a las respuestas de la prueba, de acuerdo con los indicadores precisados más arriba. Al final de cuentas, lo que permitió deducir esta prueba de aptitud fue concluir que el impulso o motivación a la lectura puede mejorar los niveles de desempeño de la competencia lectora, base para que el y la estudiante pueda acceder con mayor facilidad al ámbito universitario y, por ende, de comunidades académicas.

En el caso de la investigadora argentina que trajo el esquema de alfabetización académica, Paula Carlino (2008), situando su estudio en Argentina, hace recurso de una gran acervo cultural y bibliográfico rescatado de los fondos de universidades de cuatro países -Estados Unidos, Canadá, Australia y Argentina- a través de recursos electrónicos y las actas de congresos educativos. La escritura académica como principal objeto y meta a desarrollar en los diferentes espacios institucionales, dentro de la Argentina se descubre que esta competencia o habilidad es enseñada de un modo extrainstitucional o de manera extrínseca a la estructura curricular de los programas académicos. Para este motivo se ayuda de otros autores que se han enfocado en el territorio antes descrito para el desarrollo de la escritura académica a partir de un uso epistémico, como son Alvarado (2000), Arnoux (1997; 1996; 2002), junto con autores como Nogueira, Silvestri, entre otros.

Por parte de los Herrada-Valverde (2018), se busca implementar procesos formativos para el desarrollo de competencias en la elaboración de resúmenes escritos, puesto que los y las estudiantes carecen de las destrezas necesarias para llevar a cabo este tipo de producciones textuales (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017). El diseño de la investigación, en su carácter transversal, hace interesante este estudio por tratar de vislumbrar el desarrollo que están teniendo los y las estudiantes en la realización de

una prueba de resumen para analizar el grado de adecuación de los procedimientos utilizados. Por ejemplo, en el caso de los y las estudiantes que comportan creencias transaccionales muestran mejor organización e integración en los contenidos, obteniendo mayores beneficios en términos de aprendizaje (Miras, et al., 2013). Los resultados son que los procedimientos utilizados por el estudiantado de Psicopedagogía eran mejores que los utilizados por parte de los de Educación Primaria. De este modo, el proceso formativo parece capacitarlos de mejor manera para el uso de los procedimientos requerido para la conformación de un resumen, téngase en cuenta que esto se despliega en el ámbito de las universidades españolas.

Este carácter de las creencias que inciden en la comprensión lectora como práctica social también es objeto de estudio por parte de Miras, et al., (2013), en específico, las creencias transaccionales que se define en alusión a las prácticas de lectura y escritura. También se contemplan como variables dependientes la calidad del texto de síntesis producido y el nivel de aprendizaje alcanzado sobre el contenido. Se hizo recurso de los cuestionarios Reader Belief Questionnaire y Writing Beliefs Inventory, sustentados en los planteamientos de Schraw y Bruning (1996) y White y Bruning (2005). Estudio de relevancia por proporcionar recursos que permiten valorar o medir la incidencia de los procesos cognitivos ante las prácticas de escritura, algo que posibilitan establecer una asociación entre una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo.

Se tienen ejemplos de autores que priorizan el uso de instrumentos de carácter cualitativo-etnográfico, buscando indagar en los motivos o las intenciones de los sujetos inmiscuidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el estudio de Cárdenas (2014), las entrevistas y observaciones son requeridas para proceder sobre el sujeto, pero siempre bajo un tamiz social, haciendo recurso de documentación para dar consistencia a la interpretación. Lo que se tiene como resultado, ante las prácticas de lectura y escritura presentes en la población estudiantil universitaria colombiana, es una precariedad en su tratamiento, llegando al extremo en las licenciaturas que se caracterizan por un enfoque más 'práctico'. Aquí, nuevamente, Carlino (2004; 2005) y Cassany (1998; 2006; 2008) son esenciales para el soporte teórico en la comunicación oral y escrita, o para la propuesta en la modificación de las mentalidades o paradigmas

de los procesos de enseñanza y aprendizaje se toma a Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, De la Cruz (2006).

Dentro de este rubro, es necesario incluir las precisiones que elabora Casallas Ortiz (2014) en torno a la escritura académica. Al igual que el anterior estudio mencionado, aquí se diseña una investigación de carácter etnográfico, ya que se realiza una articulación con un estudio de caso y el análisis de contenido, sin desechar la labor de interpretación y descripción que comporta. La intención de partir de una postura etnográfica, y no afincarse en la cuestión cuantitativa o estadística de lo que se pueda recuperar, reside en la comprensión de categorías de corte sociológicos, como las representaciones sociales que diversos agentes, como maestros y estudiantes, reproducen en función de las prácticas académicas. Y, al igual que otras investigaciones, su población y muestra se encuentra en las aulas que llevan a cabo asignaturas designadas en el plan curricular de una carrera profesional o licenciatura.

Por el lado de las intervenciones didácticas, el estudio de Rojas García (2014) se dedica a transferir las herramientas discursivas para el abordaje de los textos que se imparten en los programas académicos, en la cátedra curricular de Competencias Comunicativas, en coordinación con la docencia de Argumentación Jurídica, con el fin de implementar una estrategia de trabajo interdisciplinar. La estrategia residió en que los distintos docentes de asignatura que se incluyen en este estudio tendrán que aportar la lectura al docente de lengua para iniciar una lectura comprensiva con la intención de extraer los elementos lingüísticos y semánticos. La finalidad es apartarse de la revisión de los conceptos lingüísticos o la enseñanza aislada de la lectura, basándose en los planteamientos de Linfante (1999) y Marmor (1992), siendo así el maestro un modelo lector y un guía orientador en estos procesos.

Es apremiante incluir las reflexiones que desarrollan Díaz Bar y Ortiz (2015) para complementar los abordajes o vías metodológicas para la evaluación y, sobre todo, la lectura académica y crítica. Si bien su muestra es pequeña en comparación a la de otras investigaciones en la materia, al situarse en Argentina y, por ende, en Latinoamérica, haría factible extrapolar consideraciones para nuestro ámbito nacional. Son dieciséis estudiantes los que serán evaluados, bajo el supuesto de que dichos sujetos, al ser estudiantes de nivel avanzado -cuarto y quinto semestre de la Licenciatura de Educación-

, conocen a adecuadamente los contenidos, las operaciones demandas por la disciplina. Pero, sobre todo, lo que hace primordial tomar este artículo para una aproximación a la lectura que hacen los universitarios de semestres avanzados es que se les pone a su disposición un texto de carácter filosófico sobre Paulo Freire.

Habría que incluir el estudio de Tovar Aguirre (2019), el cual hace uso del recurso del banco de preguntas, como estrategia de intervención didáctica, con el fin de que los y las estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje incluidos en el mapa curricular. Aquí se toman en cuenta cuatros tipos de variables que permitirán afirmar la adecuación o deficiencias en el ejercicio de la lectura y la escritura: la pregunta, la respuesta, la escritura y el conjunto de normas APA. El autor de esta investigación ahonda en los planteamientos de diferentes especialistas, como es nuevamente el caso de Carlino para dar solución a las demandas sociodiscursivas que se requieren en los ámbitos académicos y universitarios, así como a Olave, Cisneros y Rojas (2013) y a Ortiz (2011), además de basarse, para el desarrollo de las competencias contenidas en este estudio -la lectura y la escritura académica-, se toman los enfoques socioculturales en materia de desenvolvimiento psicológico, provenientes de Rosas y Balmaceda (2008), Baquero (2009) y otros.

Por consiguiente, las competencias son conceptos que se empezaron a desarrollar a partir de la década de los sesenta. Pero será con las elaboraciones de la esfera anglosajona que se profundizará en sus planteamientos. Por lo tanto, lo que se tiene que considerar en la comprensión lectora y en la habilidad de escritura siempre es la noción de practicidad y efectividad de estas acciones, impartidas a las estudiantes, incluso en grados de nivel superior. Es aquí donde se tiene que consolidar esto último.

Capítulo 2. Marco contextual

2.1. Contexto internacional

A continuación, se expondrá el contexto en el que se sitúan los dos objetos de este estudio, las competencias en lectura y escritura académica desde cuatro niveles: en su faceta internacional, nacional, estatal e institucional. Para ello, es necesaria una pequeña introducción al lector de lo que el reconocido estudio PISA, proveniente de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) dice en torno a la lectura, puesto que es de ahí donde cualquier estudiante parte, en las diferentes instituciones de educación por las que haya transcurrido.

¿Qué es saber leer para la OCDE? “La aptitud para la lectura es considerada como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, a fin de participar eficazmente en la vida cotidiana” (Ávila, 2004, p. 226). Aquí se tiene un primer acercamiento que ya para el año 2002, cuando se elaboró el estudio PISA, recopilando sus resultados en el texto de *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, concebía que la lectura de los textos tuviera como fin la obtención de información para relacionarla con diferentes situaciones o contextos que envuelven la cotidianidad de los estudiantes. PISA se basa en tres dimensiones para la medición de esta aptitud – que en esta investigación se situará como competencia-, las cuales son: el tipo de reactivo de lectura, la forma y la estructura del material de lectura y el uso para el que se conformó el texto.

En cuanto a la primera dimensión, el tipo de reactivo de lectura, hay tres escalas que permiten su gradación. Se tiene, en primera instancia, la obtención de información, mostrando la capacidad del estudiantado para la localización de información dentro del texto. Posteriormente, se considera a la escala de interpretación de textos, es decir, si el mismo conjunto tiene la capacidad para construir significados y elaborar inferencias a partir del mismo texto. Finalmente, se dispone de la última escala que se designa como de reflexión y evaluación, que consiste en la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, ideas y experiencias en las que se ha visto envuelto.

La gráfica que es proporcionada por el estudio PISA del año 2000, en la medición del porcentaje de alumnos en cada uno de los niveles de dominio en la escala combinada de aptitud para la lectura, se obtiene que mientras Finlandia, Corea y Canadá tienen los

mejores promedios en el dominio de estas capacidades antes enunciadas, en el caso mexicano se vislumbran porcentajes reducidos en el manejo de la lectura (OCDE, 2002, p. 48). Esto se puede entender al habilitarse o capacitarse a la población en mejores condiciones económicas, sociales y educativas que fomentan la práctica y el aprendizaje de la lectura.

Además, gracias a los estudios que se han extraído de la OCDE, un 37% de los estudiantes informó que la lectura que hacían no estaba motivada por el placer, mientras que el 72% de los alumnos socioeconómicamente aventajados había afirmado que lee a diario por placer, a diferencia de un 56% de aquellos que se encuentran en situación de desventaja. En lo que corresponde a la realización de la lectura por placer, este hábito disminuyó, en general, en los estudiantes del período comprendido entre el año 2000 y el 2009. Y esto sucede en países que son considerados como desarrollados socioeconómicamente, siendo el caso de países como Austria y Liechtenstein, lugares donde más de la mitad de los estudiantes dejaron entrever su disposición poco propicia para la lectura.

2.1.1. UNESCO

La UNESCO en su publicación intitulada la *Educación Superior y Sociedad, Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico* (2016), informa que actualmente, en Latinoamérica, los grupos académicos de nivel superior han establecido procesos de producción del conocimiento que se fundamentan en una metodología que integra un conjunto de mecanismos de interacción con el entorno social, respondiendo de este modo a una idea de la lectura y de la escritura como prácticas sociales y epistémicas. La literatura que se ha manejado en este contexto ha sido, prioritariamente, de carácter cualitativo en sus investigaciones, basándose en esquemas fenomenológicos y etnográficos para develar el significado social de los fenómenos que se buscan problematizar. De aquí que, los tres conceptos que son esenciales para la verificación de la efectividad de los productos que surgen del contexto académico: pertinencia, innovación y creatividad.

Todo esto da pie a la interpretación del conocimiento universitario como multiplural y transdisciplinario. De esta manera, la escritura académica forma parte de este marco

referencial, donde autoras como Leal y Flores (Unesco, 2016) afirman que en las últimas décadas ha habido un interés creciente en los procesos de construcción social de los significados dentro de las aulas. En este sentido, se considera necesario que los docentes brinden a los estudiantes herramientas que permitan el aprendizaje del lenguaje científico-académico -propio del discurso que se desarrolla en cada disciplina o comunidad académica-, ya que el conocimiento y el avance de las ciencias implica el manejo apropiado de una gran cantidad de términos (2016, p. 25) o de un vocabulario técnico perteneciente a cada disciplina dependiendo del ámbito en el que se encuentre.

En otro artículo recopilado dentro de este estudio, Ramírez (2016) afirma que los modos de lectura y escritura que se presentan en las comunidades académicas no están desarrollados de manera plena o integral. Esto puede ser efecto del “insuficiente tiempo invertido en la producción escrita y la lectura en los cursos de lengua, tal vez porque la práctica docente se ha centrado en una didáctica expositiva” (Ramírez, 2016, p. 63). Además, el estudiante dentro de un proceso de formación escritural o de autor termina accediendo a comunidades discursivas que, en principio, le resultan hostiles o, al menos, desconocidas.

Uno de los problemas señalados por la autora dentro del contexto venezolano - aunque aplicable en la región latinoamericana- es que la lectura y la escritura se entienden como procesos cognitivos independientes. Esto se revela en la práctica de ejercicios descontextualizados e incluso una recurrencia en los ejercicios didácticos o de las estrategias lectoescritoras que no fomentan la producción de significados en lo que leen los estudiantes. Se sigue aterrizando en un nivel de lectura literal, aún ya estando en nivel superior que solicita procesos de otro carácter, como la analogía o la inferencia. De ahí se pueden agregar otros vicios o deficiencias por parte de los estudiantes como son el desconocimiento ante las secuencias argumentativas, el precario empleo de conectores y marcadores discursivos, entre otros fenómenos.

En este sentido, se propone que la función del docente ha de ser la de comportar un cambio de paradigma en el estudiante que lo habilite y lo vuelva competente para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura académica, es decir, para la redacción de un producto final que lo pueda certificar en la práctica profesional de la disciplina correspondiente. Puesto que el principal reto con el que se enfrenta el

estudiante es el apremio de consagrar un cambio de identidad, en tanto que sujeto que piensa y analiza textos, alguien que puede ingresar en la cultura académica. Por consiguiente, se trata de la obtención del rol-autor que menciona Castelló (2010) en su artículo.

Nuevamente, en la cuestión de la escritura académica en los contextos disciplinares ésta se entiende en su matiz epistémico, como instrumento de conocimiento. La escritura ya no se entiende como sólo una herramienta de representación y de comunicación de saberes, sino que ahora se entiende como un medio potencial en función de la habilidad cognitivo-afectiva del aprendizaje. Esto implica valores de representación teóricos y prácticos, lo cual se despliega en diferentes dimensiones: la dimensión lingüística, que da cuenta de la materialización o plasmación del curso del pensamiento a través de la lengua; la dimensión metacognitiva, entiende a la escritura como un artefacto cognitivo; la dimensión afectiva, que permite ejercer una interacción en la construcción de conocimientos; la dimensión social, en donde inciden los modelos de aprendizaje constructivo, colaborativo y de comunidades de aprendizaje.

Ahora bien, dentro del documento *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (2016), son ubicadas la lectura y la escritura, junto con el cálculo, como competencias básicas que fomenten la participación de los jóvenes y adultos en la ciudadanía activa. Uno de los datos más esclarecedores de la falta de competencias en el ámbito académico se afina desde la educación de nivel básico o primaria, en donde más del 50% de los estudiantes que han asistido al menos cuatro años no han alcanzado los niveles mínimos de aprendizaje en las dos dimensiones de competencias que atienen a este trabajo.

Uno de los problemas más recurrentes en la adultez cuando arrastran estas deficiencias en las aptitudes de lectura y escritura -además del cálculo- es una mayor probabilidad de estar excluido del mercado laboral y de recibir remuneraciones de menor nivel. Hay también obstáculos para el aprovechamiento de oportunidades que le ofrece la sociedad, así como para el ejercicio de sus derechos.

Para dar resolución a este tipo de carencias o deficiencias se dirige al cambio de paradigma en torno al enfoque actual en la alfabetización. Este ya no se dirime en la clásica dicotomía entre alfabetismo y analfabetismo, sino ahora en una idea de

continuidad entre los niveles de competencia. Con ello, se estaría postulando una educación que se sitúe en los diferentes contextos por los que van transitando las personas a lo largo de su desarrollo.

Los programas y metodologías de alfabetización deberán corresponder a las necesidades y situaciones de los educandos, entre otras cosas poniendo en marcha programas de alfabetización bilingües e interculturales adaptados al contexto y enmarcados en el aprendizaje a lo largo de la vida. (UNESCO, 2016, p. 47)

En consecuencia, la Agenda 2030, de la que mana este documento tratado, conmina a los gobiernos a proporcionar a la niñez y jóvenes una enseñanza primaria y secundaria, con el carácter de gratuidad, equitativa y de calidad, con el esperado logro en resultados de aprendizaje. Esto se tendría que plasmar, como la misma Agenda dicta, que los niños o jóvenes en el nivel medio de educación ya hayan conseguido un nivel de competencia en lectura o matemáticas (CEPAL, 2020, p. 61).

2.1.2. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

En el 2017, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó un diagnóstico sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades en México. La Estrategia de Habilidades de la OCDE consiste en un marco por medio del cual los países miembros pueden analizar las fortalezas y debilidades que tienen con la finalidad de emprender acciones para el fomento de un sistema nacional de habilidades. Los ejes básicos de este sistema son el desarrollo de competencias pertinentes para el mercado laboral, la activación de estas mismas competencias en el mercado y su uso de modo eficaz para la economía y sociedad.

Esto parte de la siguiente situación en México:

Desde los años ochenta, la economía del país ha evolucionado desde la estrategia de sustitución de importaciones hacia un modelo económico orientado a las exportaciones... El objetivo de México para el futuro consiste en garantizar que los beneficios de las reformas estructurales y de la apertura de la economía se

traduzcan en mejores condiciones de vida para los mexicanos. (OCDE, 2017, p. 1)

La reforma educativa que se implementó en la gestión del exmandatario Enrique Peña Nieto tenía como objetivo engendrar una sociedad de tipo incluyente a través de la promoción de igualdad de oportunidades, brindando facilidades para la instauración de una educación de calidad, aunque no contemplando los beneficios sociales que esta educación pueda contraer, generando una carencia en aptitudes sociales para los estudiantes.

Situados dentro del ámbito de la educación media superior o de bachillerato, el nivel de escolarización sigue siendo bajo. El índice de escolarización de estudiantes que van de 15 a 19 años es de 54% aproximadamente, siendo el porcentaje más bajo de las entidades miembro de la OCDE. Por otro lado, sólo el 16 % de los adultos que van de los 25 a 64 años han cursado estudios superiores para el año 2015 (OCDE, 2017, p. 2). Además, se presenta el problema del empleo informal que no permite el uso eficiente de las competencias, viéndose atados a condiciones precarias y de baja calidad en su espacio laboral, mermando en los niveles de productividad y crecimiento económico.

En este sentido, México enfrenta ocho desafíos fundamentales en materia de competencias. El primero de estos desafíos es el de mejorar el nivel de competencias de los estudiantes de educación obligatoria, puesto que éstas son la base para el éxito individual en los niveles sucesivos de educación, en el mercado y en la vida. El segundo desafío consiste en aumentar el acceso a la educación superior, además de mejorar la calidad y la relevancia de las competencias desarrolladas en este nivel, debido a que en una encuesta realizada a empresarios o empleadores consideraban que los egresados de la educación superior no tenían las competencias requeridas para sus empleos. El tercer desafío se define por la eliminación de las barreras en el ámbito de la oferta y la demanda a fin de activar las competencias en la formalidad laboral, momento en el que se apostaba aún por la flexibilización de los sistemas tributarios (OCDE, 2017, p. 7). El cuarto desafío es promover la activación de competencias en grupos vulnerables, lo cual pasa por definiciones que, actualmente, se ponen en cuestionamiento dentro del actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, como el término NiNi designado para

jóvenes que ni estudian ni trabajan, término que eludía las causantes sociales ante estos problemas.

En el segundo conjunto de desafíos se tiene un quinto que refiere a mejorar el uso de competencias en el trabajo, enunciando estrategias poco claras en su sustento teórico:

Los componentes del mercado laboral, como la legislación de protección laboral, los salarios mínimos, el sistema tributario y la negociación colectiva influyen sobre el costo del trabajo, lo que puede repercutir de manera indirecta sobre las competencias que se usan en el trabajo. (OCDE, 2017, p. 9).

Luego se tiene, como sexto desafío, el apoyo que se debe dar a la demanda de competencias de alta productividad a fin de impulsar la innovación y la productividad, pues esto incita a la modernización. El séptimo desafío trata de respaldar la colaboración entre el Gobierno y las partes interesadas para lograr mejores resultados en materia de competencias, donde ha de establecerse una coordinación interinstitucional en las que las dependencias del gobierno entablen diálogo con los agentes privados y las organizaciones sociales para formular soluciones. Y, por último, el octavo desafío dice respecto al mejoramiento del financiamiento público y privado de las competencias, ya que el gasto total en educación que se ejercía para el año 2013 como porcentaje del PIB en México era sólo del 5.2%, bajo en función de cuanto se utilizaba por estudiante para su formación -sólo 3,386 dólares, un poco más de un tercio de lo que se invierte, por ejemplo, en un promedio de los países de la OCDE.

Ahora bien, en lo que concierne a los términos de este estudio, es decir, la competencia de lectura y escritura académica, se pueden extraer las siguientes conclusiones. La proporción de los jóvenes que desarrollan niveles altos de competencias y cursan educación superior es sumamente baja. De acuerdo con PISA, el desempeño de los jóvenes en el ámbito de lectura es deficiente para un 41.7%, siendo sólo un 56% de este mismo sujeto que completan un ciclo de educación secundaria o de nivel medio (OCDE, 2017). Incluso se menciona que en la lectura no ha habido mejoras en ningún sentido.

2.1.3. Proyecto Tuning América Latina

La pedagogía se dedica a la formación de competencias genéricas y profesionales que se entienden como esa parte de un saber hacer en la vida y para la vida. Esto se consigue a través del debilitamiento de las fronteras que separan, supuestamente, el conocimiento escolar y conocimiento cotidiano o extraescolar. La noción de competencia que se maneja en este proyecto se define como el conjunto de capacidades que se necesitan “para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo” (Beneitone *et al.*, 2007, p. 35). Es importante notar que toda competencia proviene de una construcción que la persona hace a partir de su propia inteligencia, entendiéndose que no son innatas ni predeterminadas.

No obstante, los planes de estudio o programas curriculares parten de la noción de un estudiante ideal a construir, que muchas veces se distancia de los estudiantes concretos que acceden al nivel superior. Esto es lo que el Proyecto Tuning afirma en torno a estos estudiantes: “...hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos...” (Beneitone *et al.*, 2007, p. 40). De hecho, en el conjunto de competencias genéricas elegidas en la región latinoamericana se incluyen aquellas que componen a competencias de lectura y escritura académica: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, de comunicación oral y escrita, de investigación, de aprender y actualizarse permanentemente, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, capacidad crítica y autocrítica, para identificar, plantear y resolver problemas. Como es posible observar, aquí ya hay un conjunto de competencias o habilidades que se encuentran en modelos teóricos que se utilizarán en este trabajo, como la estratificación por niveles de la lectura o la comprensión de la escritura como herramienta de investigación.

Ahora bien, las competencias genéricas que tienen mayor importancia para el grupo de académicos que componen a la muestra sobre la que se realizaron los cuestionarios son las siguientes: compromiso ético, capacidad de aprender y actualizarse, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de aplicar los

conocimientos en la práctica, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, como las cinco competencias de mayor importancia. Sin embargo, hay una brecha existente entre la importancia y realización de la competencia de la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, y de aprender y actualizarse.

En el grupo de graduados se contemplan, prácticamente, el mismo conjunto de competencias, como es el caso del compromiso con la calidad, el compromiso ético, la capacidad de aprender y actualizarse, para identificar, plantear y resolver problemas y la de tomar decisiones, siendo las cinco más importantes de las veintisiete elegidas por el Programa Tuning. Lo contrastante reside en el grado de realización de las competencias, puesto que sólo son cuatro las que son consideradas de esta forma, como son el conocimiento sobre el área de estudio y la profesión, compromiso con la calidad, compromiso ético y la capacidad de trabajo en equipo. Además, la brecha entre la apreciación de importancia y la de realización de estas competencias se encuentra en la capacidad para tomar decisiones y la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica social.

2.1.4. CEPAL-OEI

Por parte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a través de la realización de una encuesta PIAAC en Chile, Ecuador, México y Perú, se evalúa el uso y aprovechamiento en el trabajo de las competencias y habilidades requeridas para el mercado laboral actual y futuro, basándose en 17 indicadores de habilidades no automatizables y los 4 referentes a habilidades automatizables. Estas diecisiete habilidades se enlistarán a continuación: negociar con personas, discutir en tiempo real por internet, persuadir o influir en otros, vender, enseñar, presentar frente a 5 o más personas, aconsejar personas, cooperar con otros trabajadores, compartir información de trabajo, planificar actividades de otros y las propias, organizar su propio tiempo, resolver problemas complejos, usar matemáticas y estadísticas avanzadas, inteligencia creativa, usar lenguajes de programación y habilidad para usar las manos o los dedos. Por otro lado, de lado de las habilidades automatizables se encuentran las siguientes: escritura, lectura, cálculo y digital (CEPAL, 2020, p. 71).

En lo que corresponde a las tres competencias clave para la vida y el trabajo, como son la comprensión lectora, la capacidad de cálculo y la resolución de problemas en entornos digitales, se verifica que los cuatros países considerados dentro de la región latinoamericana -Chile, México, Perú y Ecuador- sus números son menores a los países pertenecientes a la OCDE. Las variables que están contenidas en las dimensiones de la lectura y la escritura son las siguientes: leer órdenes/instrucciones, leer cartas/correos, leer artículos en periódicos, revistas o boletines, leer artículos en revistas profesionales o publicaciones académicas, leer libros, leer manuales de referencia, leer estados financieros, leer diagramas, mapas o esquemas; en lo referente a la escritura: la redacción de cartas, memos o correos, de artículos, de informes y el llenado de formularios.

No es válido desatender el otro conjunto de competencias que se categorizan como no automatizables, tan sólo por el hecho de comprender a aquellas que se encuentran en la dimensión comunicativa. Además, ante el arribo de la pandemia de COVID-19 a partir del año 2020, es necesario pensar en nuevas modalidades para fomentar y garantizar la educación con el recurso de las nuevas tecnologías digitales.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 4)

Es el propósito del Informe COVID-19 (CEPAL-UNESCO), La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, que se ha de enfocar en cinco rubros: equidad e inclusión, calidad y pertinencia, sistema educativo, interdisciplinariedad e intersectorialidad y, finalmente, una serie de alianzas que permitirán el acatamiento de los Estados ante el reto de acceder al derecho en la educación.

2.2. Contexto nacional

En este siguiente apartado se mencionarán los avances o deficiencias en el desarrollo de las competencias y habilidades lecto-escritoras a nivel nacional. No sólo se tomarán

estudios que provengan de los organismos e instituciones de educación media superior y superior que hayan desarrollado investigaciones en torno a los desarrollos en el aprendizaje de competencias y habilidades, sino que también se tomarán estudios de caso que se hayan enfocado en diferentes instituciones de educación superior. Pero, de antemano, hay que tomar en cuenta aspectos que son propios de la cultura lectora en este país. Por ejemplo, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 74% de los hogares en México tienen en sus posesiones al menos un libro, dedicando 3 horas aproximadamente de lectura, no habiendo una distinción clara entre la proporción de hombres y mujeres que son dados a este hábito (Flores Guerrero, 2016). Siguiendo bajo esta línea, ya es presumible las dificultades o carencias con las que los estudiantes en nivel medio superior y superior acceden a su formación profesional y académica al no haber ampliado los componentes de una competencia de lectura académica óptima.

Otros aspectos referentes al acceso a la educación en su situación socioeconómica, como es la extensión geográfica del país comprende un aproximado de dos millones de kilómetros cuadrados, determinado por un conjunto ejes montañosos que atraviesan longitudinal y transversalmente el territorio. Esto, como indica la OCDE, contribuye a generar “un patrón de asentamientos de la población que se caracteriza por la dispersión en numerosos pequeños poblados y la concentración en grandes urbes” (Nieto de Pascual, 2009, p. 7). No obstante, esto no ha limitado la expansión urbana de las conocidas ciudades medias, permitiendo así distender relativamente las grandes concentraciones urbanas que generan problemáticas en la distribución de servicios como es el caso de la Ciudad de México con el abastecimiento de agua y la extracción de más del 20% del agua potable es procedente de Xochimilco, contrayendo graves consecuencias para las poblaciones nativas (Santa María, 2019, p. 1).

Ahora bien, esto sólo es para señalar como las cuestiones geográficas determinan las condiciones socioeconómicas de la población asentada en un territorio u otro. De acuerdo con las reflexiones de Castañeda (2021), se indica que las diferencias sustanciales entre la región norte y la región sur de México para acceder a la educación. Por una herencia o arrastre colonial de siglos es claro que la región sur es la que mayormente ha sido afectada en este criterio, puesto que la tasa de deserción escolar a

nivel de primaria y secundaria es de 2.7 puntos porcentuales, mientras que en el norte consiste en un 1.8 puntos. En lo que corresponde a nivel medio-superior hay una pequeña inversión, ya que en el sur se tiene un registro de 9.7 puntos de la misma tasa, mientras que en el norte se tiene un 10.1. Pero, finalmente, en lo que se recaba en el piso educativo de nivel superior, la región sur es presa de una tasa de deserción escolar es de un 9.2 y en el norte es de un 4.7.

Situándonos en el criterio de la movilidad intergeneracional en educación, en la región norte la movilidad de un nivel educativa bajo a uno alto es de un 10%, mientras que en el sur es del 8%. De hecho, en este último bloque regional hay un mayor porcentaje de adultos que sólo se quedan en el piso de nivel básico es del 45%, cuanto en el primero es de sólo el 29%. Quizás este tipo de datos permitan comprender las nuevas políticas del gobierno federal para paliar las desigualdades estructurales que se fueron agravando en el período neoliberal.

En lo que concierne al ámbito demográfico, ha de tenerse en cuenta que la Asamblea General del Consejo de Derechos Humanos se realizó un informe en donde se externa la preocupación sobre México que no ha logrado hacer obligatorio el destino de un 8% del PIB a la educación, como es establecido en su Ley General de Educación, esto durante el 2010. Este hecho termina afectando, por ejemplo, a la población indígena que ingresa al nivel básico, puesto que no logra ingresar ni el 1% al nivel superior de educación (Patiño, 2018, p. 62). No obstante, se reconoce la labor de las universidades interculturales que se establecieron durante el periodo neoliberal de los dos anteriores sexenios, ya que, bajo los criterios de los nuevos derechos humanos globalistas, contribuye a la formación de profesionales dedicados al desarrollo económico de los pueblos indígenas.

En otro ámbito, que concierne a la población del género femenino, durante el 2018, el Comité CEDAW comentó las barreras que existen para que las mujeres puedan acceder a una educación superior de alta calidad (Patiño, 2018, p. 63). Esto obliga al Estado mexicano el cumplir con las normativas internacionales para eliminar los estereotipos discriminatorios que siguen existiendo para las niñas y mujeres que desean proseguir en sus estudios para llegar al punto del nivel superior.

Se tiene que considerar que en México existen diversas herramientas con las que instituciones de educación superior, ya sea en su formato público o privado, realizan sus procesos de selección como son el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II) que es diseñado por el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Patiño, 2018, p. 66). Sin embargo, ello no impide que escuelas de carácter privado tengan una función de absorción de demanda, mientras que otras de carácter público, como es la misma Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aplican para sus estudiantes, que en nivel bachillerato ya han cursado en sus sistemas, el pase reglamentario.

Esto último permite afirmar al autor que el tipo de selección que se hace en estas latitudes -a diferencia de Argentina- es de corte meritocrático, lo que se puede revelar en la diferencia demográfica entre los dos países en cuanto acceso a la educación, ya que mientras en “en Argentina el promedio de años de educación que reciben las personas de 25 años en adelante es de 9.8, en México es de 8.5” (Patiño, 2018, p. 68). Así pues, es de esperar que en México 7 de cada 10 jóvenes entre 19 y 23 años, durante el 2014, no tienen acceso a la educación superior (Acosta, 2014, p. 11).

2.2.1. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se realizó un diagnóstico en torno al desempeño en lectura y escritura del estudiantado de nivel superior. La aplicación de este instrumento se llevó a efecto en noviembre de 2011, practicándose en 11 instituciones de educación superior dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México, de las que sólo se enunciarán sus siglas a continuación: CIDE, ENAH, INBA, TESE, UAM, UPN y UNAM –en su vertiente pública-, así como el ITAM, la Anahuac, el UIA y el UIC –en su vertiente privada. El examen que se aplicó fue el Examen de Habilidades Lingüísticas (Exhaling), que se dirige a evaluar la comprensión auditiva y de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita. El universo de la muestra fue de 4041 estudiantes de nuevo ingreso, consiguiéndose en las tres áreas descritas un acierto en el número de respuestas en un promedio de 59.4%, siendo los de lectura de un total de 58.9%.

Los mejores desempeños están asociados con la escolaridad de los padres, las condiciones socioeconómicas, los bachilleratos privados, las calificaciones en español en la preparatoria, número de libros leídos, frecuencia de consulta de un diccionario, seguridad de autoeficacia y actitud positiva. (Rivera Aguilera, 2020, p. 9)

Esta serie de resultados se consigue dentro del marco de la Alfabetización Informacional o Desarrollo de Habilidades de Información, contemplando a las nuevas tecnologías como medios para la promoción de estas competencias lingüísticas.

La ANUIES como organismo postuló en el año 2000 que en los estudiantes universitarios se hace perenne la problemática lectora. Durante un estudio practicado por la coordinación de Adrián de Garay Sánchez se alcanzó a vislumbrar este problema por medio de preguntas que viraban en torno al qué y el hacer de los universitarios. Se tomó una muestra del sujeto de un aproximado de 10 mil estudiantes, distribuidos en distintas instituciones de superior a lo largo y ancho del país, y de la que se obtuvieron los siguientes resultados: el 48.4% de estos dedican entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares y sólo un 21.7% más dedican entre cinco y diez horas semanales a la misma actividad, lo cual indica un promedio de lectura insuficiente para esta misma práctica sobre el conjunto de textos que vienen contenidos en el programa curricular de las universidades, puesto que aquí el mínimo es de 13 horas de lectura a la semana.

En línea con lo anterior, la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha determinado que todo estudiante universitario estándar requiere invertir 3½ horas al día a la lectura de textos académicos en aras de cumplir satisfactoriamente con las demandas de las instituciones escolares de nivel superior (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004, p. 7). Y ya para el año 2002, de acuerdo con ciertas notas periodísticas, un estudio reveló que el 86.3% de los estudiantes universitarios sacan fotocopias para llevar a cabo su lectura y así cumplir con sus responsabilidades académicas. Además, un 40.7% expresó que utilizan con frecuencia el servicio de Internet para obtener información. Finalmente, el estudio de la ANUIES (2000) observó que sólo un 11% de estudiantes universitarios compra estos materiales bibliográficos y

un 46.4% reconoció que casi nunca adquieren libros y revistas para sus estudios. Información estadística que preocupa si se mira con los ojos de la actualidad, en donde si bien un nuevo tipo de gobierno ha implementado políticas que favorecen de manera universal a los estudiantes, las argucias y derroteros de los mercados han pauperizado las condiciones de vida del sector de los estudiantes universitarios. Al menos ello sería más conveniente suponer que simplemente afirmar que los estudiantes mexicanos “no son afectos” a la lectura.

Enfocando la cuestión a la práctica de la escritura académica, el 83.6% de los universitarios afirma haber elaborado resúmenes a partir de la lectura de los textos. Un 21.5% señaló que en función de la lectura les era posible elaborar fichas de trabajo y un 34% manifestó que promovió en ellos la elaboración de esquemas de trabajo o estrategias de lectura. Información que señala que la lectura de libros y revistas especializadas constituye una práctica necesaria para la planeación de clases y así tengan la posibilidad de realizar de manera efectiva sus tareas académicas de manera óptima.

Es de suma importancia el hecho de que la mayoría de los estudiantes universitarios mexicanos carecen de habilidades y motivaciones para leer y realizar trabajos en grupo, ya que solamente un 13.5% manifestó que con frecuencia leían y hacían trabajos en equipo, mientras que un 78.5% externó que nunca o casi nunca han leído en grupo para hacer sus trabajos académicos. (Gutiérrez y Montes de Oca, 2004, p. 8)

Además, se hacen mención como efecto de la lectura la participación en clase del 54.2% de los universitarios para la exposición de temáticas solicitadas por el ejercicio de los docentes en clase, y un 50.6% afirma que fue motor para participar en el aula y un 46.3% señaló que la lectura les proporcionó la confianza para la conformación de preguntas durante la impartición de la asignatura.

Así pues, la información recabada muestra que la problemática de la lectura que presentaban ya hace veinte años miles de estudiantes universitarios, pertenecientes a las más diversas instituciones de educación superior, proviene, primordialmente, de la falta de hábitos lectoescritores, por la poca motivación que reciben de sus maestros y

del nulo interés de sus “Alma Mater” por fortalecerles o inculcarles estrategias que faciliten su disposición a la lectura y redacción de textos— al menos así lo afirma Gutiérrez y Montes de Oca (2004). A través de programas permanentes de fomento a la lectura, podría obtenerse un impacto positivo en el desarrollo de la competencia lectora, bajo el entendido de que el paradigma de competencias sigue siendo útil para los programas y planes académicos, exigiendo siempre una constante actualización de los saberes, las habilidades y aptitudes en el perfil profesional de los egresados de las diferentes carreras a las que acceden los jóvenes, con fin de agregarse de manera oportuna al mercado laboral, por medio del constante y efectivo ejercicio de prácticas que van más allá de su uso en las aulas o por encomienda de los docentes.

Sólo para terminar con este subíndice, Brunner, en su libro *Educación superior en América Latina*, dentro del *capítulo II. La gran transformación*, habla acerca de la intromisión del término competencias para señalar el sentido histórico que comporta, aludiendo a modificaciones en la orientación académica. Apunta a la masiva certificación que se promueve desde las instituciones de educación superior para ‘formar’ a los jóvenes en las competencias técnico-culturales para integrarse a las sociedades “embarcadas aceleradamente en la empresa de educarse y modernizarse a sí mismas” (Brunner, 1990). Sobre todo la transformación que se presenta en el objeto hacia el cual se dirige la educación superior, de ser plataforma para las élites a ser un compendio de servicios para las masas. Sin embargo, si bien esta expansión cuantitativa en un principio puede ser de carácter democratizante, el resultado es paradójico en sus efectos: el proceso privatizador derivó en que “los jóvenes tenderían a acceder a diversos circuitos de la enseñanza superior según los niveles previos de capital escolar adquiridos, lo cual estaría a su vez fuertemente condicionado por el origen social de los estudiantes” (Brunner, 1990).

2.2.2. Dirección General de Bachilleratos

Las competencias genéricas, dentro de las cuales se encuentran, necesariamente, la lectura y la escritura, tienen como función suya -de acuerdo con el Marco Curricular Común que se implementó en la gestión de Enrique Peña Nieto (2012-2018), anterior al proyecto de la Nueva Escuela Mexicana del gobierno de Andrés Manuel López Obrador-

la comprensión del mundo para su transformación, la propensión a la autonomía en el aprendizaje y en la conformación de relaciones armónicas (DGB, 2016, p. 10). A continuación, se enlistan las categorías o variables que agrupan al conjunto de las once competencias genéricas que guían la labor de enseñanza en las instituciones escolares de nivel medio superior o del sistema nacional de bachilleres:

1. Se autodetermina y cuida de sí.
2. Piensa crítica y reflexivamente.
3. Se expresa y comunica.
4. Aprende forma autónoma.
5. Trabaja en forma colaborativa.
6. Participa con responsabilidad en la sociedad.

Es en las cuatro primeras categorías donde se agrupan competencias y, con ello, atributos en los que la lectura y la escritura se vuelven sustanciales para la formación de un individuo capaz de partir de una perspectiva distinta a la que el forma parte por el hábito o la costumbre. En otras palabras, la generación de esquemas mentales posibilitará al sujeto el construirse a sí mismo como un individuo autónomo.

No obstante, con el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana se tiene, en primera instancia, un desplazamiento en relevancia del enfoque de competencias. Esto se puede entender a partir de la crítica erigida frente al modelo anterior que “dedicaron muchos recursos para mejorar las habilidades socioemocionales con la idea de facultar a la población para el empleo, pero nunca se llamó la atención de la inminente relación entre educación y desarrollo social...” (Subsecretaria de EMS, 2019), además de olvidar con ello la importancia que tiene el producir condiciones de bienestar para fomentar las capacidades del estudiantado. En otras palabras, la lectura y la escritura no van a estar ya en función sola y exclusivamente de la promoción individual, sino que tendrán como función planeada el generar sentido y conciencia social e histórica en los estudiantes y en el entorno donde residen.

2.2.3. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco

Winocur Iparraguirre aplicó una serie de entrevistas a 11 jóvenes estudiantes de licenciatura en la UAM, unidad Xochimilco para comprender las prácticas de lectura que

se ejercen en la universidad. Todos cursaban el taller de Escritura en el Módulo de Periodismo de la carrera de Comunicación Social. Las conclusiones presentes en este estudio afirman que los jóvenes no procesan la lectoescritura al llevarla a cabo en sus dispositivos, sino que asocian la lectura a los espacios tradicionales para tal meta: universidad, trabajo escolar, lectura de ficción, periódicos o revistas.

La lectura sigue siendo una actividad cargada de rituales tradicionales: leer es tocar, oler y sentir la textura del papel, leer es dejar huellas y marcas personales en los libros. Leer requiere concentración e intimidad. Leer establece complicidad con el autor, la trama y los personajes. Leer raramente es comprar, es conseguir el libro impreso a través de un amigo, un familiar, o en la biblioteca. (Winocur, 2015, p. 275)

La lectura y la escritura se realizan de modo compulsivo dentro de la cotidianidad. No obstante, la diferencia fundamental se presenta cuando se vislumbra que tanto los impresos como los apuntes de los estudiantes forman parte de una cadena amplísima en la cognición que involucra a un conjunto de redes sociales.

2.2.4. Universidad Autónoma de Baja California

Se realizó un estudio para la evaluación de la expresión escrita con el fin de aplicarla a estudiantes que terminan el primer año de la licenciatura de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Baja California. Esto tiene como intención la evaluación en el desarrollo de la competencia de comunicación escrita -una de las competencias genéricas situadas en el Proyecto Tuning. La muestra consistió en 308 estudiantes que finalizaron las asignaturas de tronco común de esta facultad, pertenecientes a las licenciaturas de Psicología, Comunicación, Educación y Sociología. El elemento a través del cual se da la prueba de expresión escrita son las habilidades argumentativas.

Esta prueba consistió en dos textos de aproximadamente de 560 palabras cada uno, sosteniendo posiciones opuestas frente a un tópico en común. A partir de la lectura de estos textos se tiene que construir un resumen de ambas posturas, es la elaboración de un texto argumentativo de aproximadamente 180 palabras, donde venga contenida

una postura personal, defendida por medio de argumentos y razonamientos pertinentes, basados en el conjunto de los textos, así como en la información que el estudiante disponga sobre el tema en cuestión. Con este fin, se desarrollaron una serie de 23 rúbricas, incluyendo una variedad de características que se consideran deseables para la producción de un texto argumentativo.

¿Cuáles fueron los resultados sin hacer un desglose del conjunto de variables que se presentan como deseables para la elaboración de textos argumentativos? En lo que corresponde a las habilidades argumentativas o de escritura argumentativa que desarrollan los 308 alumnos a los que se aplicó la prueba se obtiene que sólo uno de cada diez estudiantes realiza apuntes, diagramas o esquemas para organizar la redacción de su artículo, y sólo tres un conjunto de cien es capaz de manejar un vocabulario técnico. Dentro de un segundo margen los investigadores extraen y sintetizan lo siguiente:

Con relación a las habilidades estrechamente ligadas con la argumentación, casi 5% de alumnos utiliza un título apropiado y original, 13% logra escribir un texto con tres apartados (introducción, desarrollo de ideas y conclusión); 4.5% contextualiza el tema tratado (con antecedentes o datos generales) y logra atrapar la atención del lector; 16.6% es capaz de elaborar una tesis propia; 7.5% utiliza cuando menos dos argumentos para sostener su tesis; 13.3% aporta pruebas sólidas para apoyar la postura del alumno o la conclusión; 10.1% logra una conclusión consistente con lo planteado. (Backhoff Escudero *et al.*, 2013, p. 23)

Por último, en un tercer margen, la redacción de textos es manejada por un 43% de los estudiantes a los que se aplicó la prueba sólo hace uso de dos textos fuentes, mientras que un 65% en su producción de textos puede generar significados equivalentes al texto del que se fundamentó y un 30% de estos mismos estudiantes tiene la habilidad de vincular información nueva con la brindada por el texto. Porcentajes similares se presentan en el manejo de información estructura y lógica, y en la división de lo escrito de manera adecuada, siempre girando en torno a una idea principal. En donde si se presenta una mayoría oportuna -mas no suficiente- en el desarrollo de una competencia

es el uso eficaz de conectores que permiten establecer puentes entre los párrafos que componen el texto producido.

2.2.5. Centro Universitario de los Altos (Guadalajara)

En el Centro Universitario de los Altos, ubicado en la entidad jalisciense, se realizó un estudio que se enfocó en los problemas y deficiencias que presentaban los estudiantes en torno a la actividad de escritura académica. Investigación efectuada por Fregoso-Peralta (2008), en donde se utilizó como muestra a un conjunto de 126 universitarios que pertenecen a la Facultad de Odontología, de Nutrición y de Contaduría, además de contar con la participación de la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias. Metodológicamente se hizo uso del compendio de textos realizados por los estudiantes por mandato de sus docentes, en función del programa escolar adscrito a cada asignatura, bajo el enfoque psicolingüístico, que entiende a la actividad lingüística como una instancia de carácter cognitivo puesto que se hace uso y aprovechamiento de las estructuras verbales. En consecuencia, el objetivo de este trabajo consistió en conocer las capacidades y límites de los sujetos del estudio para poder expresar sus producciones cognitivas a través de elaboración lingüísticas y orales.

Los géneros discursivos que se elaboraron y registraron fueron la ficha de trabajo, la reseña y el ensayo, donde se evaluaron seis ámbitos: el grafemático, el verbal, el léxico, el sintáctico, el semántico y el ortográfico. Dentro del ámbito grafemático se registró un incremento en el número de letras en la construcción de palabra, en la construcción de los signos, en el cambio del orden de las letras en las palabras.

Mientras que en el caso de las deficiencias se presentan cuestionan la incongruencia en los tiempos verbales dentro de un mismo ámbito, el uso de reiterativo de gerundios y el uso indebido de nexos entre los verbos y las preposiciones. Además, a nivel léxico, se presentaron otros fenómenos como la repetición innecesaria de términos, indicativo de un acervo estrecho en el manejo de vocabulario por parte del estudiante, la existencia de expresiones vulgares que no articulan correctamente al tema tratado en cuestión y el uso de muletillas (Román Calvo, 2018). Por otro lado, se manifestaron también situaciones como el uso confuso del pronombre y de los adjetivos, incluyendo el correcto manejo de las conjugaciones del verbo.

Ahora, en lo que se refiere a la sintaxis expuesta en las producciones textuales de los alumnos se manifestaron aspectos como el encadenamiento inadecuado de los signos en el enunciado, articulación impropia en los enunciados formulados, gramática problemática en lo que refiere al género y el número, poco o nulo ejercicio de sinónimos de la función conjugatoria 'y', y, finalmente, el abuso del pronombre relativo "que". En lo que comprende la ortografía, es el único nicho en el cual los estudiantes de la prueba pudieron demostrar sus habilidades lingüística o en el manejo de la lengua escrita. En suma, el alumnado que participó en esta prueba al no desenvolverse adecuadamente en el plano semántico, léxico y de sintaxis, no logran la calificación necesaria para considerar que su redacción sea idónea, de modo que se ven limitados para la producción de textos académicos o de divulgación científica.

También en este año, el estudio de Navarro, *et al.*, (2021) se analiza la creatividad existente en los estudiantes de la misma universidad, seleccionado una muestra de 179 personas distribuidas en una variedad de programas académicos, predominando los inscritos en la licenciatura en Psicología -un total de 18%. El diseño de la investigación fue de carácter no experimental transversal, bajo una línea cuantitativa, de alcance relacional, eligiendo al conjunto de la muestra a partir de un criterio no probabilístico. Para la medición de la variable de creatividad se utilizaron otras dos variables: la lectura académica y el uso de las TIC -algo que es sumamente necesario en un entorno de pandemia. ¿Cuáles fueron los resultados?

En primer lugar, entre mayor es el hábito o recurso de una u otra variable, respectivamente, el grado de creatividad aumenta. En segundo lugar, la aplicación del instrumento CREA para la medición de la creatividad o generación de nuevos esquemas cognitivo permitió verificar que la mayoría de los estudiantes analizados en las dos pruebas aplicadas tienen un nivel de creatividad medio. No obstante, la posibilidad de extender los resultados extraídos de este estudio se reduce cuando algo como la creatividad sólo puede surgir en situaciones que no comporten un agravante de estrés. Por lo tanto, ¿qué incidencia tienen los programas de estudio que demandan objetivos de aprendizaje que se verifican en producciones de texto que requieren de una bibliografía imposible de ejercer un dominio comprensivo en tiempos acortados?

¿Verdaderamente se desarrollará la competencia de lectura académica, sobre todo, en las denominadas ciencias del espíritu (Torres Pacheco, 2016)?

2.3. Contexto estatal

2.3.1. Programa Estatal de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME)

Durante el transcurso del 2013, dentro del nivel medio superior de educación se diseñó una evaluación diagnóstica que se denominó como EXADI (Examen de Ingreso) enfocándose principalmente a los alumnos de nuevo ingreso a bachillerato. En lo que corresponde a los términos de este trabajo, uno de los campos prioritarios para este diagnóstico del desarrollo de las competencias es el área de Español. El propósito de esta prueba recae en la función de detectar las deficiencias en las competencias comunicativas y de razonamiento matemático, pasando al diseño de estrategias de atención que tengan como destino el mejoramiento de resultados en el aprendizaje. En concreto, el objetivo es posicionar a cada vez más alumnos en los niveles III y IV de las áreas de Lenguaje y Comunicación, así como en otras disciplinas de conocimientos generales.

Esta estratificación o nivelación del desarrollo de competencia respecto a un área específica, se encuentra su explicación en los informes realizados, en su momento, por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación a través de PLANEA. En torno a los estudiantes de tercer grado de secundaria, antesala de su llegada a las instancias de medio superior, un caso importante para vislumbrar a qué se refieren estos niveles, se tiene que tomar en cuenta que refieren a los logros de aprendizaje que se han podido obtener a partir de la finalización del ciclo escolar. Dentro del ámbito del Lenguaje y Comunicación es posible ubicar la categoría de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. Sólo basta expresar el por qué de esta estructura para la evaluación:

Los aprendizajes clave se concentran en los que deben tener los alumnos en los campos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. El campo de Lenguaje y Comunicación favorece el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, de este modo los contenidos que evalúa

PLANEA corresponden a comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. (INEE, 2019, págs. 15-16)

Con esto, se muestran múltiples variables que sirven para el diagnóstico de cada una de las actividades o logros de aprendizaje que se desarrollan en los distintos niveles, siendo desde el más básico, el cual comprende la localización y extracción de información explícita en diferentes fragmentos del texto, como es la identificación del tema general, hasta la combinación de información explícita e implícita, identificando la misma secuencia argumentativa (INEE, 2019, p. 27).

A partir de las pruebas de evaluación diagnóstica que se realizaron con el Examen Diagnóstico (EXADI), se verifica que el porcentaje de alumnos del nivel medio superior que pertenecen a una escala muy baja de marginación, ubicándose en el nivel I y II para Lenguaje y Comunicación de PLANEA ELCE 2015. Por otro lado, aquellos que se registran dentro de la escala muy alta de marginación y que se encuentran en el nivel I y II del mismo ámbito es de 82.9%, engendrando así una brecha del 40% aproximadamente.

2.3.2. Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024

De acuerdo con el Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024, proveniente del gobierno de Luis Miguel Barbosa, tiene como función suya alinearse respecto a los principios y directrices que se mencionaron en el apartado de la Nueva Escuela Mexicana -en su contraste con el esquema de la DGB del 2016. Las competencias aquí están dirigidas para solucionar problemas de carácter social que tengan como asidero la integración de los niños y jóvenes en el mercado laboral y paliar, como uno de sus efectos, el abandono escolar. De hecho, para el período 2018-2019 se tiene registrado que un 9.5% de los matriculados en nivel medio superior terminan de asistir a las instituciones educativas sin completar su programa, mientras que en el caso de los estudiantes de universidad, el índice es de 12.8%, todo esto en la entidad poblana.

En su nivel más básico, el gobierno del estado de Puebla sostiene que la educación es un derecho fundamental que implica el desarrollo integral de las personas en diferentes campos, como el social y económico. Estas son las premisas básicas para

definir lo que sería una educación de calidad. Pero esto solicita que los estudiantes puedan asistir de manera regular a las instituciones educativas, con el fin de que no sólo concluyan la escolaridad obligatoria, sino que además puedan obtener aprendizajes para la vida (Gobierno del Estado, 2019, p. 155). Por parte de la Encuesta Intercensal 2015, desarrollada por el INEGI, el grado promedio de escolaridad se encontraría por debajo de la media nacional (Gobierno del Estado, 2019, p. 155).

En primera instancia, es necesario prestar atención a estos datos como el presentado por parte del CONEVAL, como el de que en la entidad poblana hay un 19.4% de la población se localiza en el estado de rezago educativo. Esto último es equivalente a un millón 241 mil 800 personas que no asisten tanto a una institución escolar o no han finalizado. Mientras que dentro del rango de educación básica se cuenta con 53.3%, por el lado de educación media es de un 19% y esto se reduce aún más en lo correspondiente a la educación superior, consistiendo en un porcentaje de 16.5 puntos. Las diferencias existentes por sexo en los diferentes niveles de escolaridad no son relevantes, aunque la proporción se invierte pasando de nivel básico a nivel superior, habiendo más mujeres escolarizadas en la parte básica y más hombres en la parte superior.

Pero en lo referente a niveles de cobertura para el nivel medio superior y superior lo que se presentan son índices bajos. No obstante, con respecto al trienio que comprende del 2016 al 2019 es observable un aumento porcentual de entre 2.9 y 5.4 puntos (Gobierno del Estado, 2019, p. 156). Cuando se enfoca el análisis en el criterio de eficiencia terminal, el nivel medio superior tiene un resultado menor al de sus niveles de educación precedentes, de un 73.9%, habiendo un incremento en el mismo trienio antes comentado. Siendo la entidad poblana uno de los tres primeros puestos en la medida nacional en lo que corresponde a eficiencia terminal en nivel medio superior.

Ahora bien, en el tratamiento del gasto presupuestal que se hace por estudiantado en Puebla se tiene que, durante el 2013, en función de los datos y las estadísticas del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (SNIEG), el gasto promedio a nivel bachillerato o nivel superior es de 29 mil 593 pesos y en el caso de las universidades o del nivel superior es de un total de 66 mil 371 pesos. Articulado con esto se tiene que el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) que se destina, por parte de los gobiernos

federal, estatal y municipal -además de los particulares e instituciones privadas-, a los campos de educación, tecnologías y la gestión de la cultura supuso un estimado de 5.8% en el 2018, un número reducido en función de lo que se egresó en el 2014 (Gobierno del Estado, 2019, p. 156).

Y, finalmente, en lo que respecta a la capacidad de lectura y escritura -que es el tópico principal de este trabajo, aunque con su variante académica, es decir, dirigida a las habilidades y competencias de estudiantes de nivel superior-, la población del estado de Puebla está alfabetizada en 90.9%, con un 8.3% de analfabetos y 0.8% que no se especifica. Aquí sí hay una clara distinción de que las mujeres son más afectadas por este fenómeno del analfabetismo, sobre todo a partir de la edad de 25 a 34 años en adelante, hablando de que las políticas de inclusión en la educación y alfabetización son recientes ante la falta de perspectiva de género en la configuración de medidas y acciones institucionales en los anteriores años.

Además, el gobierno del estado de Puebla se ha encargado en la promoción y desarrollo de las unidades de capacitación del Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Puebla (ICATEP) para facilitar el acceso de estudiante, primordialmente, del nivel medio superior hacia el mercado laboral.

2.3.3. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla

El programa institucional que emana del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP) tiene como finalidad suya el aplicar los principios y normativas del Plan Nacional de Desarrollo para el estado de Puebla, buscando promover y desarrollar los ámbitos de ciencia y tecnología. La idea regente de estos nuevos documentos, a diferencia de lo que en otros sexenios se presentó, es el mejoramiento del bienestar integral de las personas y de las comunidades. Esto, necesariamente, ha conllevado líneas de acción que hagan factible este objetivo prioritario para la nueva administración gubernamental a nivel federal.

En lo referente a la política social se disponen tres medidas o acciones prioritarias, como son el impulso de la formación integral en las competencias, el incentivar la participación social en la corresponsabilidad y coinversión -siempre con un enfoque de pertinencia cultural y no de homogeneización como se discutió en la aplicación de la

reforma educativa de 2013-2013- y, finalmente, el fortalecimiento de la educación indígena (Gobierno del Estado, 2020, págs. 34-35). Se tiene que recordar la contribución de la Agenda 2030 que tiene como meta el cumplimiento de los 17 objetivos de la misma política de la ONU, postulando el esfuerzo para la erradicación de la pobreza, la protección ambiental y la distribución equitativa de la riqueza -que no de oportunidades.

2.3.4. Estudios de caso

2.3.4.1. Bachillerato General Octavio Paz

En el primer caso, se tiene la investigación realizada en el Bachillerato General “Octavio Paz”, del que se extrae un tipo de investigación con diseño cuasi-experimental, obteniendo los siguientes resultados. Aquí se aplicaron pruebas de pretest y postest a los estudiantes de primer año del bachillerato antes aludido, para la evaluación en lo que refiere al desarrollo de la competencia de redacción, en donde se obtiene un avance significativo al haberse ejecutado la intervención. Por ejemplo, en la aplicación del pretest se obtiene por parte de los estudiantes un nivel de redacción aceptable, en función de que sus oraciones tienen coherencia en su estructura, más ello no implica que sus construcciones proposicionales sean variables, manifestados así una capacidad de abstracción arriba de lo óptimo. Además, hay un 41% de estudiantes que no tienen la capacidad suficiente para expresar sus ideas por escrito.

El principal factor que tuvo eficacia para el tránsito de lo aceptable al criterio de lo bueno para un 71% de los mismos estudiantes se sienta en el ejercicio -que puede entenderse como la recurrencia a la que apremia la intervención sobre los estudiantes- de redacción o construcción de oraciones. También es materia de consideración el desarrollo que hubo en la utilización o manejo de los conectores textuales y sinónimos para la plasmación de sus ideas en la estructura oracionales (González, 2021, p. 168). Es de notar que las estrategias para la resolución de estas problemáticas que se pueden presentar en el desarrollo de la competencia escrita fueron aquellas que dispusiesen de la cualidad de lo lúdico, ya que “el juego como parte de la enseñanza de los estudiantes permite que socialicen su conocimiento de manera que el alumno pone en práctica lo aprendido en clase” (González, 2021, p. 182). Una vez más, como se revelará en este

trabajo, la importancia de situar en su contexto al estudiante lo habilitará para la mejora de las competencias de lectura y escritura académica.

2.3.4.2. Escuela Libre de Psicología

El traslado que ahora se tiene que hacer hacia el nivel superior es necesario cuando las competencias que se quieren desarrollar en este trabajo tienen como puerto de llegada -al menos planteándolo como justificación o relevancia social- la elaboración de una investigación de grado o, como se le denomina comúnmente, tesis. No obstante, en este apartado de enmarcamiento del contexto que engloba al estudio, en su faceta estatal, se excluye lo desarrollado por la BUAP para su encuadre en el contexto institucional. Por ello, se procede a indagar en los resultados y conclusiones que se han traído de la Escuela Libre de Psicología para dar cuenta de su cultura escrita y de sus prácticas lectoras.

La primera consideración que se tiene respecto a las prácticas lectoras refiere a su faceta escolar, regidas bajo una “cultura de la instrucción y bajo una pedagogización de la literacidad” (Dávila, 2018, págs. 150-151). De aquí el autor justifica la importancia que tienen las primeras prácticas y ejercicios que el docente realiza con los estudiantes para el fomento de la lectura. En otras palabras, el vínculo con la lectura que se ha fraguado en los estudiantes de la Escuela Libre de Psicología tuvo su motivo impulsor en las directrices, consignas y estrategias de la docencia, y no sólo como un requisito recomendable para el proceso de formación. De este modo, el énfasis en el proceso de enseñanza no está precisamente en ella, sino en el aprendizaje, es decir, procurar la práctica y el ejercicio de la lectura especializada o académica desde el otro, y no a partir de sí mismo, o sea desde la función docente -por imposición.

Además de lo anterior, es de importancia resaltar que las prácticas lectoras que los estudiantes de la Escuela Libre de Psicología realizan están mediadas por lo que se denominan cultura digital. Esto último significa que la lectura está filtrada por el sesgo de la virtualidad, es decir, a partir del uso de aplicaciones, herramientas y funciones que la tecnologías les dota a través de múltiples dispositivos y sistemas, sin que las generaciones de estudiantes más jóvenes tengan miedo ante estos avances. De hecho, el aparato de mayor uso es el teléfono celular, en donde el sector docente no ha tenido

buena aceptación del mismo al presuponer que ello contrae efectos distractores en la lectura por partir de una perspectiva tradicional:

La cultura digital tiene una presencia que no disminuirá en función de la percepción que los docentes tienen de ella, si bien pueden controlar su uso dentro del salón de clases –prohibir el uso del celular, solicitar que apaguen sus laptops o solicitar que todas las fuentes de consulta provengan de material impreso-, pero eso no significa que los estudiantes dejarán de ser usuarios de las distintas herramientas y aplicaciones que la cultura digital ofrece. (Dávila, 2018, p. 185)

Finalmente, todo ejercicio de las prácticas de lectura que se han de situar dentro de toda comunidad académica debe tener como enfoque la formación integral de los estudiantes. Varios son los instrumentos o mecanismos que la misma institución ha aplicado para concertar esta visión integral, es el caso del compendio de materias de carácter profesional formativo, los servicios de apoyo y orientación, entre otros. Aquí, nuevamente, el maestro tiene una función de intermediación de suma relevancia para la ejecución adecuada de los procesos de formación.

2.3.4.3. Universidad Politécnica Hispano Mexicana

Partiendo de un enfoque que esta investigación se tomará, como es el de la estratificación o niveles de lectura, la autoría Sofía Román, en la Universidad Politécnica Hispano Mexicana (UPHM), nuevamente en una licenciatura de psicología -como en el anterior caso-, se dedica a revelar en qué situación se encuentra el desarrollo de los componentes o variables de la lectura que hacer estudiantes de nivel superior. Uno de los primeros resultados que se tiene al respecto es que los mejores desempeños se ubican a nivel de una lectura literal, pero ello no significa que más de la mitad hayan obtenido respuestas correctas en su evaluación.

En un principio, lo primero a resaltar es que la mayoría de los estudiantes fallan en lo que corresponde a la variable de propósito en lo que referente a la competencia de escritura, puesto que “los alumnos escriben sin una idea clara con información de apoyo que es insuficiente” (Román, 2018, p. 105). Además, sólo un alumno tenía capacidad

para el manejo y uso de vocabulario especializado dentro de la disciplina de psicología, lo que le permitía la construcción de un ensayo con clara definición de la meta.

Ahora bien, las dos dimensiones que componen el nivel de lectura literal, la de razonamiento hipotético-deductivo y la de evaluación y comparación selectiva, son cubierto a un nivel razonable y aceptable por los estudiantes, al menos en un poco más de la mitad de la muestra. Con el nivel de lectura inferencial y crítico, los resultados favorables se reducen considerablemente en lo que respecta al razonamiento inductivo, pero no así en torno al indicador de pensamiento crítico, demostrando con ello la autora un error en la misma estructura del instrumento que se aplicó, puesto que varios reactivos por deficiencias en conceptualización, confunden la resolución de un reactivo en un nivel de mayor exigencia cuando es fácilmente articulable en un nivel básica como es de la lectura literal -la autora menciona el reactivo 27 o el 15 como ejemplos de esta disparidad de resultados dentro de un mismo nivel. Y ya en lo que compete al nivel de lectura analógico-crítico, se encuentran aún más bajos niveles de aprobación.

En consecuencia, los estudiantes de la UPHM se encuentran en un nivel de lectura literal que no se asocia con el que supuestamente deberían tener al ingresar a una educación de nivel superior. Son varias las habilidades cognitivas básicas que los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UPHM no están desarrollando, como son “la observación de características de un texto, la clasificación simple, la combinación y el pensamiento crítico de primer nivel” (Román, 2018, p. 110). Pero esto se agrava aún más si se aterriza en el nivel de lectura inferencial-crítico, en donde otro tipo de procesos cognitivos no sólo no están desarrollados, sino que parecen estar ausentes en los ejemplos de redacción de los estudiantes:

el procesamiento de la información del razonamiento inductivo y deductivo, el discernimiento, así como la decodificación selectiva son procesos que los estudiantes no han logrado consolidar, es por ello que no deducen relaciones entre los contenidos que leen y suelen interpretar los contenidos de las materias como entidades separadas, por lo que no elaboran o no construyen verdadero conocimiento a partir de lo que leen... (Román, 2018, p. 111).

En este sentido, los estudiantes de psicología de la UPHM sólo tienen capacidad para producir y organizar el contenido de un texto, pero no para vincularlo con aprendizajes previos. Esto tiene sus repercusiones puesto que no son capaces de instaurar un diálogo crítico con el autor y mucho menos de consolidar un argumentar que se posiciones de manera favorable o discordante con los postulados de lo leído.

En consecuencia, los estudiantes tampoco tienen posibilidad alguna de vincular a su contexto la información y, por ende, de estructurar analogías que le permitan establecer interpretaciones o sentidos que les den mayor conocimiento de los temas o problemáticas tratadas en su disciplina. La autora lo dice de este modo tajante, pero certero: “los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana presentarán dificultades en la producción de sus textos escritos, los cuales serán carentes de coherencia, estructura y determinación de un objetivo claro para su elaboración” (Román, 2018, p. 111).

En función de ello, se proponen una serie de alternativas que permitirían mejorar esta situación, como es la implementación de prácticas de lectura y escritura en las asignaturas, como es el caso de la Universidad Sergio Arboleda, de Bogotá, Colombia, o incluir un mínimo de tareas formales de escritura, desarrollo de trabajos por fases y bajo la supervisión del profesorado, destinar tiempo clase para la discusión de directrices de escritura, criterios de evaluación, modelos de texto, participación del estudiantado en tutorías académicas, una bibliografía limitada en razón del número de página contenidas y capacitación constantes de los maestros en estas tareas (Román, 2018, p. 114). En suma, el proceso de enseñanza-aprendizaje para la lectura y escritura académica en el estado de Puebla no es más que un proceso de apertura que no tiene más de cinco años y que, por la participación creativa de los docentes e investigadores, va teniendo empuje para la aplicación de intervenciones que resuelvan las deficiencias ocluidas en los estudiantes de nivel superior durante mucho tiempo.

2.4. Contexto institucional

A continuación, se establecerá el marco contextual institucional por medio de la planeación estratégica denominada como FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) la cual “permite a una organización aproximarse a la

visualización y construcción de su futuro, y se puede conceptualizar como un proceso para determinar los mayores propósitos de una organización y las estrategias” (Ramírez, 2012, p. 54) que le brindarán un mayor control de sus recursos para la definición y realización de los objetivos planteados. En función de esto, se podrá conformar un análisis diagnóstico de la institución en cuestión, en este caso referente a la FFyL, de la BUAP.

Primero, es claro que la BUAP parte de una visión globalista sustentada por organismos internacionales, como lo es la ONU, UNESCO, entre otros. Cabe traer a colación lo estipulado en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021, en el que se menciona la adscripción de los países miembros de las Naciones Unidas a los dictámenes de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible del planeta, donde la educación tiene un papel central para la transformación un mundo basado en la igualdad de derechos y la justicia social. “A los cambios en el mundo deben corresponderle cambios en la educación. Se debe asegurar que la educación promueva la adquisición de competencias que las sociedades y las economías necesitan ahora y en el futuro próximo” (BUAP, 2017, p. 6). Estas competencias están vinculadas a los perfiles de egreso que las diferentes carreras consideran oportunos para el desarrollo de sus disciplinas, puesto que no sólo se limitan a la adquisición de saberes teóricos, sino de saberes, habilidades y aptitudes que permitan a los estudiantes adaptarse a escenarios complejos e inciertos, y así poder participar activamente en la producción de soluciones.

Estas competencias están en función de la empleabilidad y el emprendimiento, situándose entre el ámbito técnico, cognitivo y no cognitivo, con el fin de que los egresados sean capaces de aprender de por vida (BUAP, 2017, p. 20). De aquí se desprenden el conjunto de competencias genéricas, en las cuales se despliegan los saberes que se encuentran contenidos en los ejes transversales de Modelo Universitario Minerva. En el documento de *Criterios y niveles de dominio de las competencias genéricas* de la BUAP, desarrollado por la Vicerrectoría de Docencia de la BUAP, las competencias genéricas se entienden como “competencias transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable” (Blanco, 2009), desarrollándose así a través de un despliegue transversal del currículo, expresándose en acciones formativas integrales. Dentro de este conjunto de competencias genéricas se encuentran

la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita, entre otras, que no solamente contribuyen al buen desempeño académico, sino que también brindan mayores posibilidades para obtener empleo.

2.4.1. Competencias genéricas de la BUAP

Dentro del análisis de criterios y niveles que componen el Modelo Universitario Minerva (BUAP, 2016), se tiene que tomar en cuenta que los planes de estudio que componen los diferentes programas académicos para la formación profesional del estudiante, el enfoque desde el cual se parte es el de las competencias, teniendo como base el pensamiento sistemático-complejo para el enriquecimiento del aprendizaje y la enseñanza. Es clara su participación en las definiciones consensuadas dentro de la UNESCO y la ANUIES que ya se habían mencionado anteriormente. Todo esto con la finalidad de preparar al estudiante de tal forma que haga frente a estos seis retos:

1. Adaptación a las demandas del empleo.
2. Capacidad de situarse en contexto de competitividad.
3. Mejorar la gestión en un contexto de reducción de recursos públicos.
4. Incorporación de las nuevas tecnologías.
5. Constitución de la universidad en motor de desarrollo local.
6. Reubicación en un escenario globalizado. (BUAP, 2016).

En este sentido, la institución en cuestión postuló una serie de tres ejes, compuestos por la Formación Humana y Social, el Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo y la Lengua Extranjera Inglés. En última instancia, lo que se buscaría desarrollar con estos ejes transversales que cruzarían los programas de estudios serían constituir a un estudiante que tenga la participación en su entorno y la reflexión que apuntala la toma de decisiones de forma creativa.

2.4.2. Dirección de Acompañamiento Universitario

La DAU es una dependencia que se engendró por iniciativa de la BUAP para apoyo de las diferentes unidades académicas a través de la oferta de programas educativos para grupos en estado de vulnerabilidad. Esta dependencia ofrece un conjunto de cuatro servicios fundamentales: Atención al Bienestar Emocional, Promoción y Prevención de

la Salud, Promoción de la Igualdad e Inclusión y Seguimiento de Tutoría y Mentoría Académica (BUAP, 2019). Es este último servicio el que ocupa a la presente investigación, entendiéndose por la mentoría académica el proceso de acompañamiento que tiene como fin el desarrollo personal y profesional de la comunidad estudiantil, comprendiendo a las siguientes figuras: responsable de mentoría, mentor y lobomentor. En cuanto a la tutoría académica esta se refiere también a un proceso de acompañamiento, pero atendiendo las necesidades de los estudiantes en los programas académicos de la modalidad escolarizada y alternativas para la conclusión de su trayectoria.

En lo que a estadísticas se refiere, el programa de Seguimiento de Tutoría y Mentoría Académica realizó un total de 8,973 actividades, habiendo un total de 1,803 personas que fueron capacitadas para la Tutoría Académica y 68 para la Mentoría Académica. También se ha de tomar en cuenta que para el programa de Lobomentoría se capacitaron a 2,648 personas. Del otro lado, para las tutorías se inscribieron hasta 2,652 personas, para las mentorías fue igual número que sus capacitados y para la lobomentoría fue un total de 1,734 personas (BUAP, 2021, p. 87).

En el conjunto de lineamientos se especifica en el capítulo III, del desarrollo de las tutorías académicas, en el artículo décimo, fracción III, se determina que la DAU diseñará los indicadores de desempeño de la actividad de la tutoría académica, siempre alineados al Plan de Desarrollo Institucional (BUAP, 2018). Siguiendo lo dictado por el PDI 2017-2021 el conjunto de indicadores son los que a continuación se explicitan:

- 1) número de programas académicos nuevos de licenciatura y posgrado resultado de estudios de factibilidad;
- 2) porcentaje de programas académicos de licenciatura que ofrecen una salida intermedia;
- 3) porcentaje de programas ofrecidos en modalidades no convencionales;
- 4) porcentaje de estudiantes participantes en programas de emprendimiento;
- 5) porcentaje de estudiantes que realizan estancias y prácticas profesionales en empresas y organizaciones públicas y privadas;
- 6) número de actividades promovidas por líderes empresariales y de organismos no gubernamentales;

- 7) porcentaje de estudiantes matriculados en el bachillerato a distancia,
- 8) porcentaje de estudiantes certificados en algún lenguaje de programación;
- 9) porcentaje de estudiantes certificados en el nivel intermedio de inglés y/u otra lengua extranjera;
- 10) porcentaje de experiencias de aprendizaje que incluyen el desarrollo de competencias no cognitivas o blandas;
- 11) porcentaje de estudiantes con un reconocimiento sobre sus competencias no cognitivas o blandas;
- 12) número de aplicaciones informáticas desarrolladas por estudiantes;
- 13) porcentaje de egresados que obtienen un empleo a los seis meses de su graduación;
- 14) porcentaje de egresados dueños de empresas o negocios. (BUAP. 2017, p. 21).

Otro informe presentado por la universidad es el Anuario Estadístico BUAP 2019-2020. Varios son los desgloses de número en referencia a distintos indicadores. El número de aspirantes para la licenciatura en filosofía es de un total de 82, con un número de inscritos 76. En lo que corresponde al número de egresados se tiene un total de 16 personas, y de titulados se reduce hasta 6. Es claro el contraste existente entre aquellos que ingresan y los que logran titularse, donde cabe conjeturar una serie de hipótesis que responden a los motivos de esta deserción o incapacidad de parte de los estudiantes para obtener el grado de certificación más alto del programa escolar de la Licenciatura en Filosofía. Esto también se complementa con la estadística de aquellos que reciben algún apoyo económico, por un lado beca de manutención del Estado de Puebla 2019 es otorgada a sólo 3 estudiantes de la licenciatura, por otro lado beca federal apoyo a la manutención es recibido por un conjunto de 17 estudiantes. Pero, ¿será sólo el aspecto económico suficiente para resolver estos efectos de deserción y falta de desarrollo de competencias y habilidades que capaciten a los estudiantes para la producción de textos que los certifiquen?

2.4.3. Facultad de Filosofía y Letras

Llegando a la Unidad Académica de interés para efectos de la investigación, la FFyL-BUAP, en fechas recientes celebró el 2º Informe de Labores presentado por el Director de la institución, el Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez, reconocido profesional de la filosofía a nivel regional por sus estudios en torno a la obra de Martin Heidegger. Su dirección ha contraído múltiples beneficios, en específico, para el Colegio de Filosofía, sin desatender las demás áreas que comprende la facultad.

En este segundo informe, para comenzar a enmarcar las fortalezas con la que está blindada la institución, es posible señalar lo contenido en una de sus infografías publicadas en su portal de Facebook. Por principio, las cinco licenciaturas ofrecidas por la institución (Filosofía, Procesos Educativos, Antropología Social, Lingüística y Literatura Hispánica e Historia) están acreditadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), abriéndose la modalidad a distancia de la Licenciatura en Procesos Educativos.

La matrícula ascendió en nivel licenciatura a 1,727 estudiantes, mientras que en posgrado se cuenta con 304 inscritos, siendo así la matrícula más alta de posgrado en el área de Humanidades dentro de la región, contándose además con 11 programas a partir de la apertura de la Especialidad en Estudios de Género, Masculinidades y Diversidad, siendo 9 de los 11 parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad: 2 de competencia internacional, 3 consolidados, 3 en desarrollo y 1 de reciente creación. Se cuenta con una planta académica de 153 docentes, 86 de tiempo completo, contando 67 de estos con doctorado y 63 perteneciendo al Padrón Institucional de Investigadores. El 40% de los 153 docentes son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), manifestándose este compromiso con la investigación a través de la publicación de 28 libros durante el 2021, habiéndose constituido 17 Cuerpos Académicos hasta la fecha y contándose con 3 proyectos financiados por el CONACYT y 4 estancias posdoctorales.

Lamentablemente, no se dispone aún del 2º Informe de Labores, por lo que se tiene que proceder sobre documentos de los años pasados para ahora situar las debilidades, oportunidades y amenazas que competen a la unidad académica en cuestión. Dentro del 1º Informe de Labores, del año 2020, es claro que está encerrado

dentro del contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, por lo que una de las oportunidades que se presenta en este panorama son los retos pospandémicos que obligan al replanteamiento de esquemas. En lo que corresponde a la actualización docente, la planta profesores participó en un conjunto de cursos dentro de la Escuela de Formación Docente de la BUAP, con la finalidad de reforzar diferentes aspectos de su trabajo en el aula; esto ha tenido como intención primordial el diseño de estrategias didácticas que respondan a las necesidades de la facultad.

Otro punto que considerar dentro del especto de oportunidades, en articulación con el de debilidades, está lo que atiene a la educación en su modalidad virtual, obligados sus representantes institucionales y docentes a sobreponerse ante la multiplicidad de retos que ha contraído la pandemia. Afortunadamente, por la alta disposición de los docente y estudiantes se ha permitido la adopción de plataformas como Microsoft Teams, Facebook, Webex, Meet o Zoom; este tránsito eventual o permanente no ha afectado en la realización de eventos académicos y de extensión, constituyendo un total de 94 durante el 2020, mientras que en 2021 se tenía hasta el momento un registro de 38.

En cuanto a los proyectos de financiamiento dados por el CONACYT se tiene: 1) el proyecto “Plataforma Integral de Atención para la Primera Infancia; 2) “Culturas epistémicas, formación científico-tecnológica e innovación en posgrados no escolarizados del PNPC”; 3) “Historia del auxilio social a los pobres en Puebla, siglos XIX-XX”; 4) “La crítica literaria transcultural como formación de ciudadanía: ideas, teorías y prácticas culturales”. Esto permite extender los objetivos de la institución en cuestión para nuevas propuestas de investigación académica que en el futuro se buscarían promover. También se han publicado un total de 18 libros, teniendo en cuenta que ha sido mayor el financiamiento editorial para el 2021, además de buscar la activación de la plataforma Open Journal System (OJS) para la consulta de las revistas Mirada Antropológica, Graffylia y La Lámpara de Diógenes y, posteriormente, la revista de crítica cinematográfica Ojo Pineal.

Dentro del ámbito de la responsabilidad social, de género y de equidad como oportunidades a desarrollar y consolidar, se posicionan 5 metas o fines: 1) incrementar los programas de vinculación directa con la sociedad; 2) posicionar la facultad como una institución con responsabilidad social; 3) implementar un programa sustentable de

cuidado del medio ambiente; 4) fomentar el deporte y la cultura; 5) y fomentar una cultura de equidad y de no violencia entre los integrantes de la comunidad de FFyL (2020, págs. 6-8). De aquí que se despliegan una multiplicidad de estrategias y acciones como la generación de una red que involucre proyectos con otras universidades y organizaciones de la sociedad civil, el fomento al trabajo interdisciplinario, el fortalecimiento del proyecto de “Filosofía Verde”, el vínculo hacia actividades deportivas y culturales con otras facultades y la difusión amplia del protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP.

Una de las amenazas más claras que han cubierto el escenario sobre el que se trabaja dentro de la institución de educación superior no pudo haber sido otra más que la pandemia, que ha terminado por afectar a alumnos, trabajadores, docentes y familiares directos. En específico, el número de estancias de investigación realizadas por estudiantes de licenciatura y posgrado se vio drásticamente reducido como plantea este Primer Informe. Sin embargo, ello no impidió el arribo de hasta 8 estudiantes a nivel internacional y 1 a nivel nacional, mientras que por parte de la institución un total de 7 estudiantes pudieron llevar a cabo estancias de investigación en otros estados y en el extranjero.

En lo concerniente a las debilidades, y dentro del contexto de la pandemia, la FFyL ha aprovechado la ausencia de actividades escolares a nivel presencial para la revisión de las posibles fallas o daños de la infraestructura, teniendo como antecedente el sismo que se presentó el 19 de septiembre de 2017. A partir de esto, se han incrementado los bienes necesarios en función de una diversificación de los fondos correspondidos a esta Unidad Académica. El conjunto de bienes adquiridos son los siguientes: muebles, equipo de computo portátiles, ante la imposibilidad de dar en préstamo el equipo a los alumnos. En este sentido, se ofrecieron cursos de capacitación en línea para el desarrollo y reforzamiento en las habilidades digitales e informáticas de la planta de estudiantes. Finalmente, se incorporaron en la nómina institucional a un grupo de 12 trabajadores que se encontraban bajo el régimen de *Outsourcing* que, como se ha planteado en los últimos años del gobierno federal en turno, termina desgastando los derechos y las prestaciones laborales.

Por último, es necesario presentar los últimos datos que se tiene en lo concerniente al Anuario Estadístico 2020-2021, en donde se presentan cambios benéficos con respecto a los aludidos en la parte final del apartado anterior del Anuario 2019-2020. Se logró una inscripción de 483 matriculados, habiendo un total de 1502 matriculados tan sólo con el agregado del conjunto de estudiantes que iniciaron el proceso de reinscripción. En lo que respecta al número de egresados dentro de la facultad se ha contabilizado un conjunto de 223 personas, mientras que en lo referente a los titulados se tienen un registro de 104 egresados. Si bien estos números son relativamente óptimos, en lo que corresponde a la Licenciatura en Filosofía la proporción se reduce aproximadamente de 2:1 a 3:1, pasando de un número total de 34 egresados, pero sólo con 10 titulados.

Siguiendo con los análisis institucionales a través del modelo de planificación estratégica del FODA es importante señalar al número de atendidos en las unidades de bienestar emocional de la facultad ante las dificultades que ha contraído la pandemia para la socialización, habiendo un total de 282 estudiantes, recuérdese, de un total de 1502 matriculados a nivel licenciatura. En lo que tiene que ver con las Unidades de Promoción y Prevención de la Salud, se tiene un total de 109 alumnos que ha hecho uso de los servicios.

En los posgrados, se tiene que dentro de las 5 maestrías que se imparten dentro de la FFyL hay registrado un número de 60 graduados, mientras que en lo concerniente a los doctorados se tiene un conjunto de 30 graduados. Finalmente, atendiendo al asunto de financiamiento dirigidos a becas que respondan a las necesidades de los estudiantes, se tiene un total de 11 personas beneficiadas por la Beca de Manutención del Estado de Puebla 2020 y, por el lado de la Beca Federal-Apoyo a la Manutención 2020-II, se tiene una serie de 22 alumnos beneficiarios. Por último, en el último año las becas para apoyo a la manutención 2021 se incrementaron de manera considerable, siendo un total de 100 estudiantes beneficiados, y el programa Jóvenes Escribiendo el Futuro entregados en el mes de febrero del mismo año se proporcionó a un conjunto de 45 alumnos de la FFyL el recurso de becas. Esto último es evidente que tiene su importancia fundamental y primordial para fortalecer a la institución, puesto que es claro que la poca cobertura y apoyo que se le da a los estudiantes es un terreno en donde no solamente pueden

flaquear todas las políticas y medidas que se haya propuesto cualquier organismo educativo de nivel superior, sino que además puede ser una amenaza que termine socavando las columnas que sostienen el edificio.

2.4.4. Licenciatura en Filosofía

Ahora bien, dentro del ámbito aún más específico donde se planea la instrucción de una medida diagnóstica y de intervención didáctica, que es la Licenciatura en Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras, se han desarrollado hasta el momento pocos estudios sobre el desarrollo de la competencia lectora y nulos en torno a la competencia escrita de textos académicos.

Dentro del plan de estudios de Licenciatura en Filosofía es posible verificar que esta periodizada en 8 semestres, cada uno con un total de 7 asignaturas a cursar, teniendo como opción en los dos últimos semestres de elegir el ejercicio de una o dos optativas complementarias, ya sea el 7º u 8º semestre, respectivamente. En los primeros cuatro semestres se llevan 6 materias pertenecientes al eje de formación general universitaria, mientras que el resto están asignadas a las áreas básicas y formativas en el perfil profesional del filósofo. Es un total de 4298 horas de curso -sin contemplar el periodo de tiempo solicitado en las optativas complementarias-, habiendo un tiempo máximo de conclusión del plan de hasta 6.5 años.

Las asignaturas que es factible considerar dentro del eje de desarrollo de habilidades o competencias lectoescritoras son las perteneciente a las áreas de bases filosóficas, así como las derivadas de las diferentes ramas filosóficas, por su carácter plenamente teórico que solicita la necesaria lectura de textos académicos. Además, están las áreas de lenguas clásicas, seminarios y de investigación, comprendiendo un total de 29 asignaturas. Pero, si se buscara especificar aún más el rango de las materias enfocadas en la producción textual como factor fundamental -y no solamente el desarrollo de la lectura académica- se encuentra un número más limitado de asignaturas: Técnicas de estudio e investigación documental, Seminarios de tesis I y II.

En lo que se ha trabajado hasta el momento por parte del que suscribe este estudio se tienen algunas precisiones, a nivel singularizado, es lo que se reveló dentro de la materia de *Problemas de las Ciencias Sociales* de la misma Licenciatura. Los

estudiantes que componen la muestra que aquí se ha tomado son alumnos que han decidido aplicar para una optativa del área de Filosofía Política, desconociendo el promedio general que llevan durante el proceso de formación. Es claro que, a diferencia de otras materias, la motivación es un factor de importancia, puesto que los contenidos vistos en la misma responden a sus intereses más específicos dentro de la disciplina. En cuanto a su estilo de aprendizaje, a diferencia de métodos importados de otras disciplinas que tienden a la cuantificación, está caracterizado por la libertad académica en elegir sus propios temas y lecturas, complementándolas con la enseñanza y tareas impartidas por el docente a cargo. Cabe resaltar que el formato de la clase es de carácter magistral-seminario, en donde se da apertura a la discusión finalizando la exposición de los saberes que sólo pueden provenir, en un principio, del maestro.

Esto último es importante resaltarlo, debido a que, por experiencia del que suscribe, hay un factor de mayor empuje que es la motivación. Esta puede ser una clave que permita, además de hacer uso de las estadísticas y números, el impulsar las actividades de lectura y escritura académica para obtener un resultado final: una mayor eficiencia terminal manifestada en un incremento de titulados para la Licenciatura en Filosofía. Quizás un distanciamiento entre el maestro y el estudiantado, por inserción de criterios institucionales, ha desmotivados a los alumnos para la promoción y realización de una lectura profesional y un producto textual que puede ser digno de su inscripción en los géneros discursivos de la disciplina en la que se están formando.

En conclusión, lo que se tiene en consideración con este apartado tenemos una amalgama de instituciones que se dedican al ámbito educativo. En este sentido, el ámbito internacional hay una promoción de la educación por competencias, mientras que en la esfera nacional y local observamos una disrupción de dos modelos. Estos modelos entran en colisión por pertenecer a dos enfoques que no se complementan. De este modo, la inscripción del modelo Minerva dentro de la estructura de los programas y planes de estudios de la universidad del estado de Puebla (BUAP) apremia a este estudio a buscar cómo integrarlos en el instrumento de evaluación para la medición de las aptitudes de los estudiantes.

Capítulo 3. Marco teórico

En la revisión de la bibliografía que sirvió para la conformación de la investigación, se han tomado en cuenta tres categorías teóricas prioritarias para articular el trabajo: competencia de lectura, competencia de escritura y textos académicos -que serán designados como géneros discursivos. A partir de estas tres categorías se despliega una serie de dos subcapítulos, segmentados en dos bloques, siendo el primero correspondiente a la lectura y el segundo en referencia a la escritura -en este dominio quedará contenido el concepto de géneros discursivos. Con ello, se buscará generar un concepto tanto teórico como operacional de lectura y escritura, en su faceta académica, para la aplicación de una intervención didáctica, así como la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de las antes dichas competencias.

3.1. Competencia de lectura académica

¿Qué es lo primero que se tiene en el caso de la lectura académica? La primera expositora de esta noción es Isabel Solé, al menos como explícitamente se ha formulado (2012), mientras que la definición de la lectura sin el influjo del componente teórico de competencia -aunque sí orientada a la comprensión de textos propiamente académicos- ya fue trabajada por autores como Van Dijk – las representaciones mentales como configuradoras de la comprensión lectora y reescritura del texto- (1996), Goodman - intersección de pensamiento y lenguaje en la lectura- (1982) y Niño -niveles de comprensión lectora- (2003).

En el siguiente apartado se señalarán las características prioritarias que están presentes en la construcción de la lectura como proceso cognitivo. Además, se determinarán las estrategias tanto de carácter cognitivo como metacognitivo que posibilitan a la lectura académica. Con ello, se procederá en torno a los diferentes tiempos en los que se gesta el proceso de lectura en su vertiente cognitiva, evidentemente, desde su faceta académica.

3.1.1. Comprensión lectora: la lectura como proceso cognitivo

Solé indaga en torno a la construcción de la competencia lectora, articulada con el término de comprensión (Pinzás, 2003) que entiende a la lectura como un proceso

constructivo. La comprensión se define como todo “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (2012, p. 49). El aprendizaje de la lectura está marcado por una intencionalidad de aprendizaje (“aprender a leer para aprender”), de modo que su competencia se estructura sobre tres ejes: 1) aprender a leer; 2) leer para aprender en cualquier ámbito; 3) aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2004; 2012).

La lectura es, además, un instrumento epistémico (Solé, 2012) que sirve de plataforma para el pensamiento. Esto es así cuando el lector participa en situaciones que exigen ir más allá de lo presentado en el texto, con la finalidad de ejercer las funciones de análisis, contraste y crítica, aspecto último señalado por varios estudios (Serrano de Moreno, 2008; Díaz y Ortiz, 2015; Dura y Gómez, 2019). Asimismo, otros autores (Guerra Morales y Forero Baena, 2015) acentúan el carácter interactivo de la lectura que tiene como fin la captación de significado, nodo común de una definición que transita por los paradigmas positivista, constructivista y social cognitivo. No obstante, no se olvide que el fundamento teórico en Solé, que apuesta por la construcción de esta competencia lectora, conmina a seguir por el sendero constructivista e interaccionista (Guerra Morales y Forero Baena, 2015), sin olvidar el factor cognitivo y afectivo de la motivación, también mencionada por otros autores para el desarrollo de la competencia lectora (Muñoz, *et al.*, 2012; González Di Pierro, 2013).

La lectura, como compendio de procesos cognitivos, tiene como finalidad la comprensión de la información obtenida. De hecho, el lector no solamente lo es durante la lectura, sino que hay un estadio que precede a la lectura, pero que le es esencial. Siguiendo a Solé, es posible observar que los procesos cognitivos precedentes a la lectura se acoplan a estrategias de distinta índole: “motivar a los niños, dotales de objetivos de lectura, actualizar su conocimiento previo, ayudarles a formular predicciones, fomentar sus interrogantes” (1992, p. 99). La principal función de la articulación de este tipo de procesos, que no se dan de manera fija, estática y aislada, es convertir al estudiante en un lector activo, esto es, que sabe el motivo de la lectura y asume una responsabilidad ante ella. En suma, el profesor no ha de darle sólo contenido, sino que esencialmente le ha de transmitir el proceso que antecede a la lectura.

El proceso de lectura, en cuanto tal, ya estando inmerso el lector en la actividad, tiene otro carácter, pero no divergente del estadio predecesor. En función del anterior concepto de lectura, como proceso de comunicación, nuevamente Solé sostiene esta idea: "...la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto" (1992, p. 101). Ahora bien, ¿qué se entiende por comprensión? Y, además, ¿cómo se articula o integra la noción de comprensión dentro del componente de una competencia?

Rescatando las aportaciones teóricas de Van Dijk (1983), en torno a los procesos cognoscitivos que son usados en la producción y comprensión de todo discurso. El primero de estos procesos es la memoria, por la cual "almacenamos la información que sale de nuestros diversos sentidos" (Van Dijk, 1983, p. 78). Después de esto procede una asignación de estructura a la oración, lo cual implica la dotación de un significado, lo que organiza y reduce la información en la memoria. Al final, el resultado que se obtiene es la comprensión por esta asignación de significado, lo que posibilita el procesamiento de la información.

A partir de esto, Van Dijk propone que el primer tipo de estructura pertinente para la comprensión del discurso "es la organización de proposiciones en hechos cognoscitivos", entendiéndose por estos un conjunto de representaciones cognoscitivas de lo que se interpreta. El hecho cognoscitivo que se busca representar contiene los siguientes elementos proposicionales: una acción y una situación. En la primera se consideran a los participantes y su función, mientras que en la segunda se postula al tiempo y el lugar como dos de sus componentes constituyentes (Van Dijk, 1983, p. 82).

El siguiente paso en la comprensión del discurso la de relacionar la información, pero de tal forma que si se quiere entender el discurso que se ha pronunciado, es necesario agregar el criterio de coherencia. Pero, además, se considera el estado cognoscitivo que son los que determinan la captación de la información que hace el lector del texto discursivo.

Finalmente, el procesamiento comprensivo del discurso tiene como derrotero los siguientes dos procesos cognoscitivos: la recuperación y la reproducción de la información en la memoria de largo plazo. En función de lo anterior, la recuperación de la información se remite a la organización estructural de ésta (Van Dijk, 1983, p. 88),

proceso que se despliega tanto en el recuerdo como en el reconocimiento. Lo más interesante de estos proceso es que no sólo son una mera reproducción, sino que además producen un nuevo discurso en la lectura que hacen del primero: “la información se ‘recodifica’ en información conceptual, que no se almacena de la misma manera morfosintáctica en la memoria como fue presentada al lector” (Van Dijk, 1983, p. 90). Aquí lo que siempre orientará al lector en la comprensión del discurso será la macroestructura, la cual se entiende como la representación conceptual del asunto o el tema principal del texto.

3.1.2. Estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura

La comprensión -que es una actividad subyacente al aprendizaje- que se define como la atribución de un significado personal al nuevo contenido, relacionándolo a un conocimiento anterior (Solé, 2004), y esto pasa por el tratamiento del texto, mediante estrategias (Solé, 1998), las cuales implican “autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de lo objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones” (p. 59). En el caso de la lectura, las estrategias implican dotar de sentido y planificación a la lectura, inferir, comprobar, integrar y comprobar, y elaborar, recapitular, sintetizar y ampliar la información conseguida del texto. Por ende, la función del lector puede expresarse en su carácter reproductivo o crítico.

No obstante, si bien la lectura contiene un resultado que es el del aprendizaje, esto es el de la obtención de un saber, ello no implica que la lectura tenga como función originaria y primigenia el conocimiento. Su función era primordialmente reproductiva, a partir de la utilidad que prestaron los primeros sistemas de escritura en la Antigüedad (Solé, 2012, p. 46). Así pues, la lectura fue en un inicio liberadora de las cargas excesivas de la memoria.

Luego, en función del arribo del cristianismo y la transmisión de la Verdad por medio del Libro, la lectura cayó en la función de ser reveladora de significado, apuntalada esta función a partir de que la escritura es configurada con los sistemas de puntuación y separación de palabras en el siglo XIII (Solé, 2012, p. 47). Después, el invento de la

imprensa y las reformas religiosas que se gestan en pleno siglo XVI son las plataformas que permiten derivar a la lectura como establecedora de criterios propios y del propio pensamiento. Y, por último, se encuentra uno con el proceso de informatización del texto, que termina produciendo un efecto de desorientación al lector si es que no se conforma con “picotear aquí o allá” (Solé, 2012, p. 48).

Los diferentes hitos o estadios por los que ha pasado la lectura a lo largo de la historia han hecho de ella una competencia bastante compleja que no sólo se reduce a su adquisición para la obtención de información literal del texto, como se siguió con Gómez Bonilla (2020) y Kabadén (1993). Ya se mencionó, la competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2004). Es una concepción de la competencia lectora que no sólo incluye los conocimientos de la psicología cognitiva, sino también la dimensión afectiva y social (Solé, 2012, p. 50), elementos indispensables para elaborar una propuesta didáctica que no sólo se atenga al ejercicio de una multiplicidad de estrategias, sino que plasme la relevancia en el ejercicio de la docencia de la erótica, es decir, la importancia que tiene el maestro en infundir un deseo de saber sobre el estudiante, sin el cual la cosa está más que perdida.

3.1.2.1. Prelectura

El punto clave de esta primera etapa de la lectura reside en la concepción que tenga el maestro de la lectura, ya que a partir de ahí podrá diseñar una serie de estrategias o experiencias educativas para una mejor comprensión de la lectura. No obstante, ello no impide que haya un conjunto de elementos que han de ser esenciales para la composición de la lectura: esta es una actividad voluntaria y placentera, hay lecturas que son trabajadas y otras en las que simplemente es un acto sin objetivo de producción, no puede ser entendida como una actividad competitiva, sino que de ser comprendida como una práctica significativa y compleja.

Como bien se dijo, el primer elemento que está presente en el estadio previo a la lectura y que debe estar ahí de manera incondicional, es la motivación. Si no hay interés para el ejercicio de la lectura, será muy difícil que el estudiante pueda animarse a llevar a cabo tal práctica por más exigencias se le busquen imponer en el aula. Para motivar al

alumno hay que dirigirlo hacia un grupo de retos, pero sin desafanarse de los saberes previos de los discentes: “se trata de conocer y tener en cuenta el conocimiento previo de los niños con relación al texto que se trate y de ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él” (Solé, 1992, p. 79). En síntesis, la motivación no consiste en solapar las carencias o deficiencias en el desarrollo de las competencias del estudiante, sino en impulsar a la ejecución de las actividades de lectura de una manera voluntaria y decidida libremente por parte de los mismos.

También los objetivos son una condicionante necesaria para la gestación de la lectura, puesto que a partir de ellos el lector puede situarse ante el texto y así lograr su comprensión. Sin embargo, la lectura se supone con una variedad de metas que se enlistarán a continuación: obtención de una información precisa, seguimiento de instrucciones, obtención de una información de carácter general, aprendizaje, revisión de un escrito propio, por placer, comunicación hacia un auditorio, práctica de la lectura en voz alta y autoconciencia de la comprensión. En correspondencia con la capacidad de comprensión, esta “consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo o a través de cualquier otra técnica” (Solé, 1992, p. 86). Podría afirmarse, en consecuencia, que cualquiera sea el objetivo de la lectura, su propósito omniabarcador se puede definir por la comprensión del texto solicitado o requerido tanto por el maestro como por el estudiante.

Un tercer aspecto que define el momento de la prelectura es la activación de saberes previos que el estudiante posee. De hecho, si no se tuviese el conocimiento previo y pertinente no se podría comprender el texto, lo que se puede traducir en la siguiente consigna: “saber lo necesario para saber más a partir del texto” (Solé, 1992, p. 90), lo que permitirá al estudiante el atribuirle de un nuevo significado al conjunto leído. No obstante, estos conocimientos previos en muchas ocasiones no están a disposición inmediata del alumnado, por lo que se hace meritorio: 1) dar alguna información general acerca de lo que se leerá; 2) apoyar al alumno para centrar su atención en determinados aspectos del texto que logren activar los saberes previos; y 3) animar en la exposición de lo que ya conocen del tema tratado en el texto.

Otro punto a considerar es lo que refiere a la predicción de lo que se encontrará en el texto, ayudándose el alumno de elementos como la superestructura, título, ilustraciones, encabezamientos, además de las experiencias y saberes previos. Los títulos son el elemento clave en estas expectativas que se puede formular el alumno, pues esto mismo ya es generador de conocimiento: “Con todo, es bueno que los alumnos reflexionen sobre dichos títulos, pues ello les da ocasión no sólo de saber lo que saben, sino también aquello que no conocen, y les permite orientar la actividad de lectura” (Solé, 1992, p. 95). Pero ello no es restrictivo de los títulos, sino que puede hacer manejo de las estructuras expositivas, es decir, de cualquier elementos que pueda ser índice del asunto o tema tratado.

Finalmente, la promoción de preguntas hacia los alumnos servirá para incidir en su capacidad de autoconciencia, lo que empujará a los mismos a interrogarse sobre ellos. Es decir, no sólo permitirá hacer uso de los conocimientos previos que hará uso para abordar el texto, sino también para cuestionarse sobre lo que sabe y no sabe acerca del tema. Estas preguntas constituirán en retos que sólo el estudio y su efectiva comprensión auxiliarán como medios para su adecuada confrontación:

Para lograr este objetivo, como cualquier otro relacionado con la comprensión de lo que se lee, es necesario que los alumnos escuchen y comprendan las preguntas que se plantean sus profesores ante los distintos escritos que traten de leer, y que constaten que la lectura permite responderlas. De forma paulatina, ellos podrán plantear sus propios interrogantes, lo que significa autodirigir su lectura de manera eficaz. (Solé, 1992, p. 98)

Así pues, todas las estrategias antes mencionadas en la etapa de prelectura se concatenan, en donde es legítimo la combinación de las mismas para un mayor alcance en la comprensión del texto que lee el alumno.

3.1.2.2. Durante la lectura

En esta etapa del proceso de lectura se tiene el mayor dominio sobre el cual se gesta la comprensión del texto. Mientras que en el primer momento se preparó al alumno para ejercer un rol activo frente a la lectura, en esta etapa se buscará un conjunto de

estrategias que le permitan construir paulatinamente una interpretación del texto, así como darle resolución a la serie de problemáticas que se vayan presentando en el curso de la lectura. Pues, como ya se ha mencionado, el lector no solamente comprende, sino que también tiene conciencia de lo que no comprende en el camino. “Aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores, a medida que leemos, predecimos, nos planteamos preguntas, recapitulamos la información y la resumimos, y nos encontramos alerta ante posibles incoherencias o desajustes” (Solé, 1992, p. 102). En el caso de lo trabajado por Solé, el modelo de lectura que trabajará durante este proceso es el de la lectura compartida.

Ahora, ¿cuáles son las estrategias enunciadas en su texto para tiempo intermedio de la lectura? Las tareas emanadas de la lectura compartida son entendidas como el medio “más poderoso” de que dispone el maestro para efectuar la evaluación formativa del alumno. De aquí se enlista una serie de cuatro estrategias que posibilitan la resolución de las tareas antes dichas: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto (Solé, 1992, p. 103). En consecuencia, el lector tendrá que formular predicciones coherentes sobre el texto, elaborar las pertinentes verificaciones y realizar un proceso activo de comprensión.

La clave de este proceso de lectura es que se hagan explícitas las estrategias que posibiliten la comprensión activa del texto, a diferencia de la secuencia escolar (lectura colectiva en voz alta-sesión de pregunta/respuesta-actividad de extensión). La problemática de esta secuencia didáctica reside en la conformación de lectores pasivos, esto es, en estudiantes que sólo responden a las demandas exigidas por la institución, sin interiorizar ni responsabilizarse de las estrategias que les ayuden a comprender la lectura. “No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción” (Solé, 1992, p. 106). Por ende, es meritorio engendrar en los alumnos el ejercicio de la lectura independiente.

La lectura independiente consiste en el uso autónomo de las estrategias que están aprendiendo los estudiantes. Aquí reside la verdadera “evaluación para la funcionalidad de las estrategias trabajadas” (Solé, 1992, p. 107), por lo que la evaluación formativa se

erige como el modelo evaluativo de mayor afinidad con los objetivos de una intervención didáctica que busque desarrollar las competencias de lectura académica. Por ejemplo, una de las estrategias utilizadas para inducir este tipo de lectura independiente es la introducción de preguntas a lo largo del texto que empujen al alumno a formular predicciones hipotéticas de lo que se espera encontrar en el texto. Es un paso del texto preparado a la lectura autónoma: entre menos preparación se solicite, es mayor el indicativo de que se está fomentando la independencia en el ejercicio de la lectura.

Pero también hay otro tipo de elementos a considerar en la lectura, y que la Escala ESEAC permitirá abordar y solucionar en la intervención didáctica: los errores y las lagunas de comprensión. Detectar este tipo de deficiencia en la lectura es un índice de un proceso activo de comprensión por parte del lector, de control de su comprensión. No obstante, esto no es recomendable darle solución desde una corrección proveniente exclusivamente del docente, sino que el alumno ha de tomar parte en el proceso:

...para que un mal lector deje de serlo es absolutamente necesario que pueda ir asumiendo progresivamente el control de su propio proceso, y que entienda que puede utilizar muchos conocimientos para construir una interpretación plausible de lo que está leyendo: estrategias de descodificación, por su puesto, pero también estrategias de comprensión: predicciones, inferencias, etc., para las cuales necesita estar comprendiendo el texto. (Solé, 1992, p. 111)

La cuestión se sienta en la oportunidad que tendría el alumno de construir un significado -interpretar- acerca de lo leído, y no sólo de atender al pronunciamiento de la lectura, lo que lo limitaría al registro de la descodificación y nunca poder controlar el proceso de comprensión, siempre dirigido por el docente que no da espacio a la autonomía del estudiante.

Así pues, durante el proceso de lectura, la primera decisión a considerar de parte del profesor es la de si realiza alguna acción compensatoria ante cualquier incomprensión que se presente. Esto sólo se ha de tomar o elegir en el caso de que la palabra o frase dentro del texto resulte esencial para su efectiva comprensión. Para ello se despliegan varias estrategias como “esperar para evaluar su comprensión”, “aventurar una interpretación” y, en última instancia, “acudir a una fuente externa” (Solé. 1992, p.

114). Si se puede resumir en un enunciado lo consistente en el proceso de la lectura, se puede afirmar que la enseñanza a de recaer en la finalidad de que el alumno aprenda a aprender, y no sólo recibir la transmisión de saberes por parte del docente. Lograr un aprendizaje significativo.

3.1.2.3. Poslectura

Ya implícitas en el apartado anterior se mencionaron varias estrategias que son requeridas una vez hecha la lectura, como son la identificación de la idea principal, la elaboración de un resumen y la formulación y resolución de preguntas. Sin embargo, es necesario aclarar que ninguna de las estrategias que se han expuesto a lo largo de estos subapartados se fijan a una etapa determinada de la lectura, sino que pueden ubicarse en una y otra dependiendo de las necesidades de aprendizaje de parte del alumnos.

En primera instancia, la identificación de la idea principal se distingue de la captación del tema o asunto del texto trabajado. Mientras que el tema consiste en lo tratado por el texto al que se le da lectura, habilitado para resumirse en una palabra o sintagma, la idea principal es aquella que “informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema” (Solé, 1992, p. 118), sin necesidad de que este en forma explícita o implícita. El registro de esta idea principal, por parte del estudiante, se finca en la función de los objetivos que se persiguen en la lectura. El siguiente paso en el proceso de identificación de la idea principal es que el docente ha de enseñar “qué es y para qué sirve la idea principal, así como enseñar cómo se identifica o se genera” (Solé, 1992, p. 122), pero complementada la enseñanza con la demostración de modelos que influyeran y guíen al alumno. En otras palabras, esta estrategia sólo se puede desarrollar en el paradigma de tarea compartida, que permitirá el traspaso de competencia y control de aprendizaje del docente al estudiante.

El segundo elemento por considerar es la elaboración de un resumen, el cual engloba la expresión tanto del tema como de la idea principal. Como ya se puede inferir de lo tratado, el resumen no se ha de entender como un conjunto de subhabilidades, sino como una estrategia que permita hacer más comprensiva y significativa la lectura. En este sentido, la noción de macroestructura que ya se observó en la lectura de Van Dijk, “proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las

proposiciones por separado” (Solé, 1992, p. 127), una representación cognoscitiva global del significado del texto. Entonces, para la producción del resumen se consideran las reglas de omisión y selección, pues éste “se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que transmite de acuerdo con sus propósitos de lectura” (Solé, 1992, p. 130). En síntesis, el resumen es la perfecta técnica o estrategia para la elaboración y organización del conocimiento en un texto sucinto por parte del lector en su devenir autor o escritor.

Y, por último, la incondicionalidad de hacer uso de la formulación y resolución de preguntar para generar un proceso de comprensión cíclico, que no cerrado, para que el estudiante pueda capacitarse de mejor manera frente a la lectura de los textos. Esta estrategia no es exclusivamente evaluativa, como es la mirada de la institución escolar, sino que puede fomentar una lectura activa: “las preguntas pertinentes serán aquellas que conduzcan a determinar el tema que se trata en el texto, los fenómenos que son considerados como causa o antecedente de determinados hechos y los mismos hechos en cuanto efecto” (Solé, 1992, p. 137). De aquí se pueden extraer distintos ejemplos de lectura: preguntas de respuesta literal, de piensa y busca, y de elaboración personal, lo que enseña al alumno el situarse de diferente forma ante el texto trabajado. Para concluir, las estrategias de lectura que se buscarían distribuir entre los alumnos han de servir no para dar conclusión al proceso de comprensión y significación, sino a una práctica activa y continuada de la lectura, incluso fuera del marco escolar.

3.1.3. Multidimensionalidad de la lectura

Ya se desarrolló lo que comporta el término de competencia, en específico, como es trabajado en el Marco Curricular Común en el Sistema Nacional de Bachillerato y en las instituciones de educación superior de carácter público, sobre todo, en función de organismos como la ANUIES o como la misma BUAP. Es momento de proceder hacia una indagación de la competencia de lectura, tal y como se espera que sea su desarrollo en el nivel superior.

Lo primero a preguntar es: ¿qué es la lectura? Y si la lectura está enclavada en un proceso de formación profesional, ¿es acaso la lectura un proceso? ¿En qué consistiría este proceso de lectura? ¿Qué posición ha de tomar aquí el agente de la

lectura? ¿La lectura es alterada como proceso en función de los textos que integra? Para esto se tiene que tomar en cuenta la siguiente definición: "...la lectura es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto, en el que el primero satisface sus expectativas para obtener información pertinente" (Guerra y Forero, 2015, p. 35). En cuanto al texto, este se define como un mensaje sustentado en un discurso compuesto de estructuras semánticas y superestructuras que le confieren orden.

Así pues, la lectura, entendida como capacidad compleja y multidimensional, se asentaría sobre diversos niveles en su consecución, al menos en principio. Estos niveles son ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico o de lectura crítica (Wells, 1987; Freebody y Luke, 1990). También, desde la perspectiva de la educación media superior -antesala de la lectura concerniente al nivel universitario-, la competencia lectora se estratifica en tres niveles: lectura literal, lectura inferencial-crítico y analógico-crítico (Kabalen y Sánchez, 1997; Román Calvo, 2018; Gómez Bonilla, 2020), pisos asentados sobre procesos cognitivos de diferente carácter dependiendo del avance que el lector va teniendo a través del conjunto de textos. Además, no hay que olvidar que en la lectura intervienen tres subprocesos dentro de los procesos cognitivos: la prelectura, la lectura y la postlectura (Solé, 1992; Guerra Morales y Forero Baena, 2015).

Ahora bien, si la lectura es un proceso a través del cual se obtiene información por parte del lector, puesto que "involucra la comprensión e interpretación de los símbolos de los textos" (Kabalen, 1993, p. 25). Esto implica la codeterminación entre dos procesos, uno de raigambre cognitivo y el otro de carácter lingüístico, mediante los cuales se configura una representación significativa del mensaje contenido en el texto. Por lo tanto, lo escrito logra funcionar de intermediadora entre el lector y el autor.

Pero este proceso no es ajeno a las experiencias previas que dispone de sí el lector, pues estas ya comportan una carga de interpretación que podría acercar el significado elaborado en la lectura con la intención del autor. Esto es lo que se terminará conociendo como comprensión lectora (Kabalen, 1993, p. 26), aspecto que se trabajará en el segundo capítulo dentro del marco teórico, al menos en función de los procesos cognitivos y metacognitivos que dan estructura a esta competencia lectora. Lo que se ha de considerar, por el momento, es las distintas dimensiones en las que se constituye la lectura.

En un primer nivel, la lectura es básicamente la codificación de palabras, lo que connota una obtención de significado o imagen mental, en su vinculación con los elementos simbólicos del lenguaje como son las palabras. En un segundo nivel, se trataría de la codificación de ese mismo significado, pero contenido o bajo un contexto en el que la palabra que la finca se desenvuelve mayoritariamente. Y, en un tercer nivel, ya consistiría en la comprensión de unidades como oraciones, párrafos y texto completo (Kabalen, 1993, p. 27).

De aquí se ligan una serie de procesos que dan consistencia a estos niveles de lectura, los cuales se enlistarán a continuación: literal, organizacional, inferencial, evaluativo, apreciativo e integrativo. Pero esta identificación de los procesos es perteneciente a Hittelman y Dechant (1991), no viene acompañada de una definición operacional de tales secuencias cognitivas y lingüísticas. No obstante, la causa para la articulación y ejecución de esos procesos sigue residiendo en la comprensión, es decir, en el referente semántico que posibilita la unidad de dos elementos proposicionales:

Cuando el siguiente conjunto de proposiciones de entrada está procesados, la mente trata de establecer coherencia entre las dos unidades de ideas. Se establece la coherencia cuando se encuentra el referente semántico que se comparte entre las unidades de ideas nuevas y el conjunto que se retiene en la memoria de corto plazo. (Kabalen, 1993, p. 30).

Así pues, consta en algo esencial que el lector pueda encontrar ese referente semántico para la organización de la información recibida y, por consiguiente, la comprensión de esta misma lectura, pero a su nivel literal.

En lo que corresponde a la lectura a nivel inferencial, de esta no se dice mucho puesto que muchas veces la autora termina definiendo el proceso con su producto, es decir, afirma que el proceso inferencial es “hacer inferencias” (Kabalen, 1993, p. 28). Pero, sobre todo, quede fuera la consideración de una lectura crítica, que es la única modalidad de leer en un contexto globalizados y multidimensional, por lo que se han de considerar la lectura en una serie de temporalidades que Isabel Solé (2012) ubica y que en este trabajo se considerarán en el siguiente capítulo. Los niveles que en el siguiente apartado se expondrán sólo pertenecen al ámbito de la postlectura.

A partir de esto, es necesario considerar el término que anticipa a la lectura, en donde se ejecuta un proceso exploratorio en torno a la lectura, tratando de hacer una asociación con los saberes que comporta ya el lector, con la finalidad de constituir una serie de predicciones de lo que el autor del texto configuró en el mensaje. Luego, durante el proceso de realización de la lectura se caracteriza por su faceta activa, en la que “se crean hipótesis, nuevas predicciones, hacen conjeturas y amplían el vocabulario a través de los campos semánticos, sinonimia o por contexto” (Dura y Gómez, 2019). Por último, se encontraría el nivel reflexivo y crítica, que se segmenta en tres niveles que se expondrán en el siguiente apartado.

3.1.3.1. Estratificación de la lectura en niveles

Si se tiende a lo propuesto por Donna Kabalen y Margarita Sánchez (1997), que parten del paradigma de procesos, la lectura se compone de tres ‘pisos’: el literal, el inferencial-crítico y el analógico-crítico.

De acuerdo con lo postulado por Gómez Bonilla (2020), estos niveles se caracterizarán por la función que toman los procesos cognitivos. En el primer nivel, el de la lectura literal, consiste en la obtención de información explícita a partir del texto mismo. El segundo nivel, que es inferencial-crítica, es la capacidad de establecer relaciones con la finalidad de deducir o inferir información no necesariamente incluida en el texto. Por último, en el tercer nivel, de carácter analógico-crítico, se enhebran relaciones con lo extraído del texto –sea explícita o implícitamente-, con información tomada de algún otro texto o de la misma realidad (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 20), lo que sería la propia capacidad de la razón de engendrar juicios sintéticos a priori, puesto que el elemento contrastado con dos aspectos constitutivos de suyo permite al lector, como teórico, formular consigo una afirmación de carácter universal, pero aplicable en la experiencia (Kant, 2007).

Dentro de la escala literal vienen contenidos nueve tipos de procesos que consagran la obtención de la información: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. La consagración de este tipo de lectura, como dice Gómez Bonilla (2020), se presenta a través de la capacidad del alumno para responder a una pregunta que sólo y

exclusivamente requiere que se responda con lo dispuesto en el mismo texto. Donna Kabalen (1993) se dedicará a exponer un desarrollo conceptual de los diferentes procesos que consagran la lectura del primer tipo, que no es la que se desarrolla en este trabajo.

Además, ambos pisos promueven tanto una comprensión global como la obtención de información concreta. Para realizar estos dos procesos hay que identificar la idea principal del texto, y esto no se puede hacer sino dentro del propio texto, a partir de la información que explícitamente se localiza en él.

3.1.3.1.1. Nivel de lectura literal

Ahora bien, ¿qué es la observación como proceso cognitivo? Esta se entiende como una “estrategia cognitiva”, que implica “identificar características”, en donde sus variables se entienden como magnitudes (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 23), es decir, aspectos conmensurables o medibles, ya sea en su faceta cualitativa o cuantitativa. “Consiste en fijar la atención en un objeto o situación para identificar sus características”, en donde tener ya en cuenta cuál es el propósito de dirigir la mirada sobre el objeto y sus rasgos o elementos consiste en la principal herramienta estratégica de la observación. Al final, la observación se suspende de un proceso de identificación, tanto concreta como abstracta, permitiendo esta última la conformación de la “imagen o representación mental del objeto o situación, es decir, una visualización de lo observado” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 26). Esto último es suficiente para la realización de una síntesis, y no sólo se limita a la elaboración de resúmenes.

En un segundo momento, la comparación y relación consiste en, igualmente, un proceso de identificación de características semejantes y diferentes, lo cual ya implica la consideración de dos o más objetos. Pero la categoría de relación comprende algo distinto: “es un nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable”, expresándose en los términos de la variable o característica común (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 33). No obstante, esto no es aún el nivel de lectura inferencial, que remite a experiencias previas, sino que en el mismo texto se vinculan los distintos objetos presentes en el mismo, como la articulación entre el sujeto y su predicado, entre otras correlaciones.

Posteriormente, la clasificación es el tercer proceso cognitivo que lleva a puerto la actividad de la lectura. Esta se comprende como la separación de objetos o situaciones a partir de sus características esenciales, agrupándose en la categoría de clases. Luego de esto, el lector está posicionado para efectuar la descripción de los cambios en función de la información obtenida, para ello “basta con especificar las variables que cambian y las características del objeto o de la situación que sufre el cambio, que no son más que los valores de las variables consideradas” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 47). Estos cambios no son más que procesos, que se dan en una secuencia o sucesión de estados a partir de la incidencia de una o más variables. Es importante este último punto, puesto que la variable que determina el cambio se definirá como el criterio que da ordenación de la secuencia.

De aquí se desprende la aplicación de ordenamiento y transformación en el análisis de lo obtenido del texto. ¿En qué consiste el ordenamiento de la información? Este es un proceso que se define por “una aplicación del concepto de secuencia que experimentan los objetos, sucesos y procesos como consecuencia de los cambios que sufren” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 53), para lo que se estima el uso de la variable ordenable que permiten construir secuencia progresivas. En función de esto, se consideran diferentes relaciones de ordenamiento, como es la relación de causalidad o la de orden. Por lo tanto, el proceso de transformación, que va más allá de la descripción del cambio, debido a que aquel describe “la conformación de un nuevo contexto, ámbito, estado o situación dinámica” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 56).

Después, la clasificación jerárquica consiste en la organización del conjunto constituido por clases, en donde las variables determinan los subconjuntos contenidos en las clases, algo que se puede expresar en un claro diagrama de árbol. Pero, una vez llevado a cabo esta seriación de procesos de carácter ordenativo, se gesta la labor de análisis que se define como “una operación de pensamiento que implica la división de situaciones o tareas complejas en otras más sencillas... un proceso sistemático y organizado que facilita la comprensión y la profundización de los conocimientos extraídos de un texto” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 66). En este sentido, el análisis se puede enfocar en las funciones, relaciones u operaciones, enhebrado con el proceso de

síntesis, “mediante el cual se integran las partes, las propiedades y las relaciones de un conjunto delimitado para formar un todo significativo” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 71).

Finalmente, este nivel de lectura tiene su cierre en el proceso de evaluación que se obtiene a partir del producto de la síntesis. Una evaluación siempre formula un juicio de valor respecto a un objeto o situación, en función de -lo ya visto- de las características y variables. Recordar que es con los criterios, que permiten verificar el característica esencial que determina un proceso o la situación de un objeto, son la base para emitir las valoraciones consistentes. En consecuencia, siempre se divide el objeto o la situación observada de la ideal o deseada, para encontrar las discrepancias o concordancia que permiten encontrar el grado de lectura alcanzado, en este caso, por el estudiante.

3.1.3.1.2. Nivel de lectura inferencial

Posteriormente, en el nivel de la lectura inferencial se encuentran otros tipos de procesos definitorios. Aquí lo que tiene lugar son los procesos de análisis, razonamiento y síntesis, con la finalidad de obtener mensajes implícitos dentro del texto o información que se puede inferir de la lectura con base en los conocimientos adquiridos en experiencias pasadas. Si uno se remonta a Hegel -puesto que la investigación terminará aplicándose en la disciplina de la filosofía y, por lo tanto, las proposiciones extraídas tendrán que ir en línea con lo afirmado por autores de la filosofía- es posible vislumbrar que no es más que el proceso articulado de entendimiento y razón que posibilita la formulación del concepto: “El entendimiento determina y mantiene firmes las determinaciones; la razón es negativa y dialéctica, por disolver en nada las determinaciones del entendimiento; es positiva, por engendrar lo universal y *subsumir bajo él* lo particular” (2011, p. 185). En otras palabras, ya el proceso de lectura inferencial es el piso inicial a partir del cual se gesta la confabulación del concepto.

Ahora bien, el primer proceso en consideración pasa por la decodificación, que se entiende como un proceso para la configuración de una imagen o representación mental. Para el caso en que el trabajo se remite al estudio de la lectura de textos académicos, la decodificación “consiste en el análisis y la interpretación de todo lo que se dice en el escrito” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 101). Para dar consistencia a este proceso interpretativo se ha de comprender cuatro elementos: las experiencias previas -ahora sí

son requeridas, no como en el caso de la lectura literal-, el contexto, el tipo de información que se proporciona y, finalmente, las demandas de la tarea mandada por el docente o la institución.

Posterior a ello, el proceso de inferencia se instala como el segundo componente de la lectura inferencial, entendiéndose por el mismo un proceso “mediante el cual se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 105). Por ende, una inferencia es una suposición que es adaptable a una verificación o a su sustentación, construidas a partir de la articulación de los estímulos dados por el texto e ideas que no se deducen, necesariamente, de la realidad observada. Para decirlo todo, una lectura inferencial es la que se frasea como una lectura “entre líneas”, lo que conmina al estudiante a hablar más allá de lo escrito en el texto.

De la conjunción de los dos anteriores procesos se desprenden dos tipos de análisis en la etapa de lectura inferencial, lo que atiene a las suposiciones dotada por el autor y las que se extraen de los mensajes implícitos en el texto. Pero, además de estos análisis, se siguen dos clases de razonamiento, tanto de carácter inductivo como deductivo, pues -como ya se había sugerido- al ser la inferencia una suposición sujeta a validación, también se puede decir de ella que “es una aseveración que requiere ser verificada para constatar su veracidad o fundamentada mediante algún razonamiento” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 117). De acuerdo con lo anterior, todo razonamiento parte de una inferencia, más el sentido siempre difiere en uno u otro caso, puesto que la vía inductiva parte de lo particular con el fin de establecer una generalización, mientras que por la vía deductiva se parte propiamente de premisas al ser enunciados o aseveraciones de carácter general, base misma de la argumentación.

Y esto, por último, lleva a la consideración de la lectura crítica que busca dar cuenta, dentro de un razonamiento, de las falacias o errores que la componen, consistentes en contradicciones que pueden partir del uso incorrecto de términos o de la inversión de relaciones de causalidad, entre otro tipo de fenómenos. Así pues, se tendrán que aplicar los procesos de adquisición de conocimiento y de discernimiento, sostenido este último -como es el caso de la lectura crítica- en la decodificación selectiva, la combinación selectiva y la comparación selectiva (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 138).

Únicamente por ello se es capaz de entender las temáticas o problemáticas que maneja un escrito, sin necesidad de ser explícita su exposición en el texto de un autor.

3.1.3.1.3. Nivel de lectura analógica-crítica

Por último, el escalafón analógico y crítico de la lectura es donde se presenta los procesos cognitivos de orden superior: la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación (Kabaden y Sánchez, 1997, p. 155). Este nivel está enhebrado con el anterior puesto que la función de la razón comprende siempre dos elementos que se ubican como constitutivos de una misma cosa. Es la razón como espíritu la que permite esta configuración:

El espíritu es lo negativo, aquello que constituye la cualidad tanto de la razón dialéctica como del entendimiento: niega lo simple, y *pone así la diferencia* determinada del entendimiento: pero en la misma medida la disuelve y es, así, dialéctico. (Hegel, 2011, p. 185, cursivas mías).

En suma, toda lectura no podrá comprenderse y saber situarse –por ello su funcionalización y aplicación- en su momento histórico para el alumno si no hay de por medio un ejercicio de la razón. Esta consideración de la lectura implica que ésta no se aprende de una sola vez, sino dentro de un proceso que comprende la vida del lector.

¿Qué es el razonamiento analógico? A diferencia de lo expuesto en la lectura inferencial, acá lo que se prioriza es la serie de relaciones de orden superior que se pueden gestar entre elementos de uno o más conjuntos. Nuevamente, la decodificación y la inferencia se erigen como secuencia cognitivas fundamentales para arribar a una lectura crítica, es decir, a partir de la extracción de una relación inferida que compone a un objeto o situación, para relacionarla con la de la relación de otro elemento. Este es el caso primero de las metáforas: “La identificación de la analogía permite reconocer los ámbitos relacionados y muchas veces facilita la interpretación de la metáfora” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 160). La aplicación del pensamiento analógico conlleva su tercer componente, que es la funcionalización, la cual se define como el proceso de trasladar una relación de un dominio a otro, como es el caso del interior del texto. De ahí se

despliegan un serie de ejercicios de aplicación que permiten que consolidan toda posibilidad de lectura crítica.

3.2. Competencia de escritura académica

La escritura, la otra variable independiente de este estudio, es uno de los procesos en dónde es posible vislumbrar las operaciones cognitivas que hacen posible su realización. Ya en la década de los ochenta, con los estudios de Flower y Hayes y Bereiter y Scardamalia, este tema se entronizó como objeto de estudio (Castelló, *et al.*, 2012, p. 572). Este enfoque teórico presta el suelo a partir del cual Castelló definirá la escritura, en el contexto académico, como un “proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación”, incorporando las voces de otros textos y elaborándose como respuesta que giran sobre el mismo tópico (2007, p. 49).

La producción escrita es el criterio principal de evaluación del desempeño y de la capacidad investigadora de los estudiantes y, por consiguiente, del cuerpo universitario (Escoffet, *et al.*, 1999, p. 547). Es por ello que la competencia de escritura de textos académicos o lo que se denominará, más adelante, como géneros discursivos, propios de un campo disciplinar, entendiendo por estos últimos toda “actividad discursiva que se da en el entorno académico (Camps y Castelló, 2013, p. 20), ha de ser esencial para la producción de investigaciones de grados que puedan plasmarse y difundirse. ¿Cuáles han de ser los criterios rectores para el desarrollo de la escritura como habilidad y competencia?

Escritura como competencia transversal: el estudiante muestra los resultados del proceso de aprendizaje al que está expuesto. Mientras que en los niveles previos al ámbito de educación superior se dirimen en textos narrativos o descriptivos, aquí toman importancia y prioridad los textos de carácter argumentativo, que se plasman en ensayos, reportes técnicos o investigaciones. Entiéndase la argumentación como herramienta epistemológica a partir de la que se despliegan estrategias heurísticas, es decir, formas de disponer las ideas de un texto y del contexto de tal modo que permitan organizar lógicamente el saber, aprender a razonar, ordenar el pensamiento y generar posturas respecto a lo aprendido. Además, la argumentación es un primer paso para la formación de un individuo capaz de relacionarse con los otros y de resolver diferencias de opinión

a partir de una actitud crítica. Esto, evidentemente, se traduciría en una mejora de las competencias que se verían plasmadas en los aprendizajes esperados materializados en productos finales como la tesis de grado

Escritura como habilidad epistemológica (Mendoza Ramos, 2014, p. 148). En este estudio se pregunta por las habilidades -o competencias- requeridas para la construcción o producción de escritos pertenecientes a los géneros discursivos trabajados en el nivel de los posgrados. Un primer indicio de lo requerido para la producción académica de trabajos finales de grado o tesis de investigación tiene que ver con las dificultades que se le presentan a los estudiantes de nivel superior, sea de grado o posgrado, habiendo poca información al respecto, “así como de las estrategias que son capaces de utilizar para regular su proceso y resolver dichas dificultades” (Castelló, *et al*, 2010, p. 521). Hay tres áreas, menciona el estudio citado, que se han trabajado en torno a la escritura académica, específicamente en doctorado: el rol del estudiante de doctorado, la clarificación de las características y demandas de los textos académicos y el diseño de propuestas de mejora de sus estrategias de escritura. Las preguntas rectoras de esta tesis cruzan con las áreas antes mencionadas.

3.2.1. Alfabetización académica

Para ahora indagar, primordialmente, en la competencia de escritura académica es necesario indagar en las investigaciones de Carlino, propulsora en Hispanoamérica del concepto y práctica de *alfabetización académica*. ¿Qué se ha de entender por alfabetización académica? Se entiende por este concepto un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Escoffet, Hurtado, Tolchinsky, 1999, p. 551; Radloff y de la Harpe, citado en Carlino, 2003, p. 410). Como está inscripto en esta definición, la alfabetización académica es un cuerpo estratégico de prácticas didácticas que no se dirige hacia el estudiantado de nivel básico o medio, sino al de nivel superior. En consecuencia, la alfabetización académica se ha de comprender como la enseñanza especializada de nivel superior o, lo que es lo mismo, en la diversidad de prácticas discursivas (Sánchez Upegui, 2016, p. 201).

Se debe tener en consideración que la escritura académica, en su desarrollo teórico, fue primero introducida en el contexto anglosajón, en un ingente número de estudios realizados en Estados Unidos y Reino Unido (Bazerman, *et al.*, 2003; Castelló, 2014), como ya se mencionó con la investigación de Mendoza Ramos (2014). En su desarrollo conceptual es necesario enunciar a las diferentes corrientes o perspectivas que se erigen para dar concreción a tal problema, y que, de algún modo, han ejercido su influencia considerable en todos los estudios que uno verifica en torno al desarrollo de la escritura, sin estar desaparecida la noción competente de lectura.

Primero apareció el movimiento de *escritura a través del currículo*, posteriormente la *escritura en las disciplinas*, arribando finalmente al de *alfabetización -o alfabetizaciones- académica*. La propuesta del primer enfoque teórico-didáctica es el de una escritura que se ha de plasmar en textos funcionales dentro de las materias que están dispuestas en el currículo, sostenido por la idea de una escritura con alcance epistémico. La segunda corriente propone una escritura que sólo puede partir del ámbito disciplinar, descifrándose, en un primer momento, las prácticas discursivas, para, posteriormente, diseñar propuestas formativas disciplinares que se adecuen a las prácticas de escritura (Carlino *et al.*, 2013; Carlino, 2013). Ya no es el desarrollo de cursos de escritura académica, sino el ejercicio de cada una de las disciplinas. Finalmente, dentro del campo de la alfabetización académica la escritura se entiende como proceso de formación continua, junto con la lectura, lo que permite hacer uso de las habilidades discursivas de un modo activo y adecuadamente situado en los contextos que participan (Carlino, 2003; 2005; 2013). Con este último sentido se hace manifiesto que el carácter de competencia se ubica de mejor manera en el enfoque de la alfabetización académica.

Es importante señalar esto, debido a que el concepto, de raigambre angloamericana (Carlino, 2008, p. 95), fue promovido en el mundo hispanohablante por la investigadora argentina Paula Carlino con el fin de resolver las graves carencias y deficiencias de los estudiantes apuntalados al desarrollo de la investigación académica (Bruzzone, 2020). Se trataría de una noción relativamente temprana, al menos en el ámbito hispanohablante, si se atiende al hecho de que para el 2002 el buscador de Google solamente arrojaba diez resultados con el término en cuestión (Carlino, 2013).

El origen del concepto surge, en el contexto hispanohablante, de la siguiente problemática: qué puede hacer el docente para fomentar o desarrollar las competencias del alumno para leer y escribir textos académicos correspondientes a las prácticas discursivas de su disciplina (Carlino, 2013). Esto significaba que, justamente, había una ausencia en la enseñanza universitaria de prácticas docentes que se propusieran el desarrollo de la lectura y la escritura académica, de gran perjuicio sobre todo si se tiene en cuenta que la producción escrita es el criterio principal de evaluación del desempeño y de la capacidad investigadora de los estudiantes y, por consiguiente, del cuerpo universitario (Escoffet, *et al.*, 1999, p. 547), como ya se asentó previamente. Es hasta las *I Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”*, realizadas en la Universidad de Luján, en junio de 2011, que se plantea por vez primera, al menos en lo que concierne a la región de Latinoamérica, que la lectura y la escritura debían ser objeto de la enseñanza universitaria (Carlino, 2013, p. 358). En este sentido, la competencia de lectura y escritura académica no se pueden tomar como dos constructos teóricos separados y que metodológicamente se tienen que abordar de manera escindida. Al contrario, lo que se observa en Carlino es la articulación de las dos prácticas socio-lingüísticas.

Ello promovió una serie de investigaciones por parte de Carlino (2003; 2004) a través de la aplicación de un conglomerado de actividades de enseñanza en torno a las prácticas de estudio que sus alumnos tenían que llevar a cabo para ser partícipes en la asignatura que estuviesen cursando. El resultado no sólo fue un aprendizaje exitoso de los métodos y conceptos de la disciplina en cuestión, sino que además fomentó el aprendizaje en la lectura y escritura (2013). Así pues, es apuntalado el trabajo con la lectura y producción escrita como técnica o estrategia dentro de la alfabetización académica.

A partir de este punto, se gestan dos décadas en las que se desarrolla la noción, no solamente como un conjunto de prácticas discursivas o una serie de nociones y estrategias que desarrollan las competencias mencionadas. También se sitúa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, a consecuencia de haberse dado otro proceso de apropiación de las formas de razonamiento institucionales que se derivan de ciertas convenciones del discurso

(Román Calvo, 2018, p. 51). En este sentido, las acciones ejecutadas por los docentes han de ir encaminadas a que el alumno aprenda a “exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir” (Carlino, 2013, p. 370). En otras palabras, alfabetización académica es un proceso de adaptación, desarrollo e inserción de los estudiantes al contexto académico de su disciplina a través del manejo de varios discursos que ésta engloba, y que logra plasmar en un texto de creación suya. Básicamente, el estudiante debe comprender el proceso que le permite construir una determinada interpretación para guiarlo en una reflexión sobre los motivos que los condujeron a ésta, siempre y cuando se tenga por parte del docente la intención de verdaderamente de educar en la lectura.

Lo que se deduce de lo anterior es que, mientras los talleres y cursos de redacción tienden hacia la fragmentación de las habilidades y competencias, la alfabetización académica tiene a una visión más integral. En la primera década del 2000, quizás hasta la fecha, se dio una profusión de talleres o cursos de redacción de textos, como enfatiza Fernández Fastuca (2009) con respecto a la formación de investigadores dentro de los programas de doctorado, los cuales inciden en una falla indicada por las teorías del aprendizaje situado y la idea de entender la lectura y la escritura como actividades o prácticas sociales (Artemeva, 2008). Esto es, el aprendizaje no se puede dar en espacios curriculares únicos y delimitados, los cuales no permiten desarrollar ninguna competencia general y, por ende, sólo arriban a la incompetencia en el manejo de las prácticas discursivas referentes a su disciplina. Al contrario, la alfabetización académica tiene como función el integrar tal proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la misma estructura curricular de estudios superiores, puesto que la transmisión de saberes propios de las humanidades y de otras áreas disciplinares semejantes se caracteriza por el inevitable uso de la lectura y de una tradición de textos que asienta los referentes para la construcción de ideas.

Ahora bien, leer y escribir no se reducen al reconocimiento de las grafías y palabras, sin abordar el contenido significativo que contraen los diferentes términos de un texto académico (Roman Calvo, 2018, p. 23). Esto, como es evidente, afecta en el adecuado funcionamiento de los textos en general en los diferentes procesos de aprendizaje. Para abordar un texto de manera adecuada, en aras de su comprensión, el alumno ha de

comenzar a interactuar e interpretar el texto, pues el leer es una acción o proceso de construcción de significados determinados por las habilidades del lector (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 24), sobre todo si estas habilidades y competencias esenciales para el proceso de formación de investigadores –que es una de las vías más elegidas por los adscritos al campo disciplinar humanístico y, por definición, filosófico- le permiten operar con categorías de análisis sobre los textos que provienen y caracterizan a una determinada comunidad académica y, además, le brindan la posibilidad de construirse una identidad o voz autoral en la elaboración de tesis o artículos (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2016).

No obstante, ¿cuáles son los riesgos que atraviesa esta visión de la alfabetización académica? Siguiendo a Navarro (2012), en primer lugar, no hay suficiente garantía de que la experticia de los docentes realice procesos satisfactorios de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que buscan acceder a estas comunidades académicas. Asimismo, los estudiantes confiesan que si bien son evaluados en el uso de herramientas para la lectura y escritura académica, no son objeto de enseñanza y, mucho menos, de aprendizaje para ellos mismos. Por ende, se carga la mano a la iniciativa individual de cada estudiante.

Además, no hay una clara distinción en los mismos docentes respecto a las múltiples dimensiones que integran a la lectura y escritura disciplinar, en lo que concierne a la relación entre elementos sociodiscursivos o retóricos y las estrategias o recursos que los textualizan en géneros discursivos. Ni tienen claridad de las estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de estas competencias académicas, ateniéndose a un mero formalismo en la impartición de tales herramientas. Por ello, el propósito del autor es promover la creación de programas de formación y actualización docente que fomenten el desarrollo de herramientas metalingüísticas y didácticas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar.

3.2.2. Las prácticas o géneros discursivos

Las prácticas discursivas se entienden como aquellas a las que se recurre en una cultura o comunidad con el fin de capacitarse para la expresión y comunicación de las ideas, así como para la discusión y debate de las mismas. El fondo de estas prácticas tiene como

asidero un conjunto de procesos cognitivos y discursivos que hacen posible el aprendizaje dentro de la disciplina correspondiente.

Ahora bien, las prácticas discursivas tienen como marco suyo para su efectucción los géneros discursivos, que tendrá como puerto de llegada la producción de textos académicos. Como afirma Uribe, el abordaje de los géneros discursivos se ha hecho, hasta el momento, desde el discurso tradicional del docente, es decir, una escritura que está sostenida en la “concepción de transmisión del conocimiento” (2016, p. 32). No obstante, como en esta investigación se procura la articulación de la lectura con la escritura, se entiende que el ejercicio de la lectura tendrá que aterrizar en la elaboración de texto: “leer múltiples documentos para escribir un nuevo texto académico implica resolver un complejo problema retórico, situado en prácticas discursivas” (Castelló, *et al.*, 2011, p. 99). Para ello, habría que definir los parámetros de la situación comunicativa. De esto se desprenden una serie de características, como son el propósito comunicativo, el tema, los objetivos, la sintaxis, la comunidad desde y hacia la que se dirige, el género y el discurso manejado por el grupo académico.

Por ende, los primeras consideraciones fundamentales para la producción de un texto escrito son dos: *representación de la tarea como un proceso semántico*, es decir, de construcción de significados y las *variaciones en las actividades* de búsqueda, selección, comprensión y síntesis (Castelló, *et al.*, 2011, p. 102). Es evidente que en el proceso de construcción de significados se ha de comprender el tipo de conocimiento disciplinar que sea desea transmitir (Uribe, 2016, p. 128), pero, además, supone la representación de la base del texto -lo que sería su fundamento, desde un lenguaje más filosófico- como indica Castelló (2011, p. 104), comportando la asimilación de conocimientos previos.

Ahora bien, ¿cómo se han de desarrollar estas prácticas discursivas para el aprendizaje de las disciplinas? Ya varios autores (Brown, *et al.*, 1989; Savery y Duffy) entienden la importancia que comporta la situación que rodea al estudiante para la labor de aprendizaje de esas prácticas discursivas que le permitan la construcción de un texto: “todo el conocimiento es, creemos, como el lenguaje. Constituye parte indexadas al mundo y son inextricablemente un producto de la actividad y de las situaciones en las cuales se produce” (Brown, *et al.*, 1989, p. 35). Es lo que ya indicaba Carlino en sus

múltiples investigaciones, una integración de las estrategias y herramientas de la escritura para su aprendizaje en los contenidos disciplinares. El estudiante aprenderá que la estructura y las características de la situación comunicativa dependerán de las necesidades de su campo disciplinar. En última instancia, los saberes que puedan provenir de la asignatura que sea no tendrán impacto sobre los sujetos de aprendizaje al no desenvolverse de una manera auténtica, si no se asimilan al contexto o situación o cultura académica desde la que se enmarca. Como se puede entrever, es la idea constructivista de Vygotsky que está presente en el nuevo Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana:

No son las actividades de aprendizaje las principales responsables de la formación de las estructuras cognitivas de los sujetos, sino la apropiación del bagaje cultural producto de los procesos históricos humanos que se transmiten en la relación educativa. Por eso es fundamental la construcción que cada niña, niño y adolescente haga de sus representaciones de la realidad, a través de acciones, estrategias, diálogos, materiales y herramientas que tienen un desarrollo y un sentido histórico y social. (DGDC, 2022, págs. 80-1)

La misma citación del teórico del constructivismo permite dar cuenta de un ahondamiento en la idea de los saberes en su articulación con las habilidades y actitudes, esto es, situados en un contexto específico en donde el alumno pueda poner en funcionamiento lo aprendido. Esto ha de ser requerido, como es evidente, en el nivel superior.

3.2.3. La enseñanza de la escritura

La mayoría de los docentes consideran que las habilidades, en este caso, de escritura ya están dadas en los estudiantes. Esta consideración cae sobre los estudiantes de nivel superior, lo que deja expuesto una problemática que no se ha diferenciado: la escritura como habilidad comunicacional y la escritura en su contexto académico como habilidad epistemológica. Para ser habilitados en estas competencias, los estudiantes tienen que apropiarse del sistema conceptual-metodológico y de las prácticas discursivas

académicas (Carlino, 2002, p. 2). Esto último implica que los alumnos sepan o adopten la cualidad para comunicarse a través de los conceptos específicos de la disciplina en la que se forman.

Uno de los motivos por los cuales se afirma que el estudiante en nivel superior no logra adquirir las habilidades de escritura académica tiene vínculo con el diseño curricular, en el que se privilegian los temas por sobre las disciplinas. Esto tiene consecuencias negativas, ya que se priorizan los conocimientos y las experiencias ordinarias del mismo estudiantado, lo que termina por desplazar la condición del sujeto educativo: “Desaparece en consecuencia el referente que posibilita la asunción del sujeto educativo, empobreciendo el lazo del estudiante con la cultura académica, a la que excluimos de nuestra relación con él en función, paradójicamente, de acercarlo a su cultura” (Valenzuela, 2021, p. 242). En la medida en que se desarrolla un solipsismo inesperado sobre el estudiante -y que puede ir de la mano con el arribo de las políticas de corte multicultural e identitario-, se le imposibilita o dificulta el acceso a la comunidad en donde podría desplegar lo creativo y espiritual en la comunidad en que se desarrolla. Es evidente que esto no lo puede hacer en el ámbito disciplinar de las humanidades - que es el que ocupa a esta investigación- sino es a través de la escritura.

Con esto se hace necesaria la tarea de que el estudiante haga o adopte el dominio de conceptos, que, como se podrá observar en el apartado de Anexos, se coordina con las dimensiones de la ESEAC, titulado tal ámbito como dominio general del tema y nivel de abstracción. Esto pasa por el aprendizaje de los modos o formas de lenguaje adyacente a la disciplina correspondiente.

3.2.3.1. Géneros discursivos

Por último, otro concepto elemental que está implicado en las nociones de competencias de lectura y escritura académica es el de género discursivo, término que engloba al conjunto de textos académicos que se fomentan en las diferentes disciplinas (Díaz Bar y Ortiz, 2015; Cañon, *et al.*, 2019). Los géneros discursivos se entienden como las *formas específicas, adecuadas y adaptadas a las diferentes situaciones y contextos que toma el discurso académico* (Camps y Castelló, 2013). Concepto que, a su vez, se relaciona con el de sistema de actividad, dándole el carácter de dinamicidad al discurso académico.

Una característica de estos géneros discursivos es su estabilidad en el tiempo, de modo que se vuelven aptos para instituirse como *modelos de referencias* para la producción verbal y en horizonte de expectativas para los distintos receptores o para la audiencia (Todorov, 1978). Por otro lado, los géneros se definen como acción social, *acciones retóricas tipificadas* o, en su caso, se entienden como una constelación de formas unidas por una dinámica interna. Al final de cuentas, toda situación en la cual se insertan los diversos géneros discursivos es un constructo social, producto del significado y de la interpretación que los seres humanos les dan a las actividades en las que se ven inmersos o que realizan.

La multiplicidad de géneros discursivos que se presentan responde no solamente a la diversidad de comunidades académicas o disciplinares que instituyen y legitiman una manera de producción de textos, sino que entre los mismos profesores que se encargan de enseñar los contenidos de una misma disciplina tienen una visión específica de estos géneros discursivos (Mendoza Ramos, 2014). La tipología que se ha elaborado para ubicar las diferentes clases de géneros discursivos también ha tenido sus primeras aproximaciones en el mundo anglosajón (Canseco y Byrd, 1989; Cooper y Bikowski, 2007; Gardner y Nesi, 2012), siendo en el ámbito hispanohablante un conjunto de estudios incipiente, sin la profundización adecuada (Mendoza Ramos, 2014). Estos son los diferentes tipos de textos académicos que se despliegan de las investigaciones antes realizadas: resumen de lecturas, bibliografía comentada, reporte, estudio de caso, síntesis, proyecto de investigación, ensayos, monografías, tareas cortas, planes o propuestas, programas documentados, reseñas, recuento metodológico, críticas, explicaciones, ejercicios, diseño de especificaciones, recuento narrativo, sondeo, respuesta a problemas, exámenes, artículos, miscelánea, al menos de lo extraído por parte de Mendoza Ramos de los autores abordados (2014).

De acuerdo con lo recuperado por parte de Mendoza Ramos del *Proyecto Tuning América Latina* (2007), son cuatro las competencias genéricas que conforman la expresión escrita: “1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 6) Capacidad de comunicación oral y escrita; 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedente de diversas fuentes; 12) Capacidad crítica y autocrítica” (2007, p. 148). Aspectos que son esenciales o comunes para la redacción de textos

académicos, sin necesariamente implicar la superación de las dificultades al redactar un texto, puesto que la misma percepción que tienen los estudiantes de estos géneros discursivos es ya un factor para entorpecer el desarrollo de la escritura académica. Son varios los autores que han hablado de cómo la noción de los textos académicos como productos finales apremian a los sujetos para terminar sus textos, además de desubicarlos en su posición de dialogantes con otras voces o posicionamientos, manifestado en su lucha para introducir y gestionar citas (Castelló, *et al.*, 2013).

Ahora bien, de las anteriores competencias genéricas se podrían desplegar un conjunto de habilidades que son relevantes para la conformación en el acto de la competencia de la escritura (Rosenfeld, Courtney y Fowles, 2004, págs. 14-15). Hay que recordar que estas habilidades son referentes a la escritura de nivel académico, y si bien este estudio en específico se dirige a un tipo de sujeto que cursa sus estudios a nivel superior –o incluso medio superior-, ello no restringe que se pueda extraer de las experiencias de alumnos de posgrado qué es lo solicitado para la construcción y producción de un texto académico en sus diferentes variantes. Por parte de Mendoza Ramos (2014), basándose en las investigaciones de Rosenfeld (2001, 2004), encuentra que las más relevantes son las siguientes: dar crédito adecuado a las fuentes, organizar las ideas y la información coherentemente, utilizar correctamente la gramática del inglés, evitar errores ortográficos, capacidad de abstracción y síntesis, análisis de información de múltiples fuentes, integrar el material citado y referenciado, desarrollar un debate bien enfocado, escribir con claridad, de manera precisa y concisa y la capacidad para revisar y editar el texto (Mendoza Ramos, 2014, p. 150). Evidentemente, esto lo contrastará con lo que obtiene de las declaraciones de los profesores a nivel posgrado en la UNAM, a partir de los procesos evaluativos de los textos académicos o géneros discursivos.

En el ámbito hispanohablante se retomaron los desarrollos de la esfera anglosajona que provenían de Gardner y Nesi (2012), las cuales situaron un conjunto de 13 tipologías textuales diferentes a partir de una serie de definiciones recuperadas de locaciones del mundo de habla inglesa, como en Australia que el género discursivo se define como un sistema de procesos sociales organizados y orientados a metas a través del cual los sujetos sociales de una cultura determinada llevan sus vidas, donde los géneros discursivos siempre están ubicados en un contexto social, redondeando de esta

forma lo precisado por los autores que se han tomado acá (Camps, 2007; Camps y Castelló, 2013; Mendoza Ramos, 2014; Hernández y Castelló, 2014). Puesto que, formulando ya un concepto de los géneros discursivos -o, mejor dicho, retomando aquel que comprende una síntesis de múltiples determinaciones: su carácter social, lingüístico, cognitivo, primordialmente-, estos se entienden como *formas retóricas cambiantes que emanan al querer dar respuesta a situaciones recurrentes, teniendo como funcionalidad suya estabilizar la experiencia y dar coherencia y significado a lo que esta presenta.*

Para dar cierre a este compendio de los avances en investigación teórica y práctica que se dan a través de estos tres conceptos -competencia de lectura, competencia de escritura y género discursivo- se obtienen los fundamentos o ejes teóricos sobre los cuales se sustentará el estudio procedente en torno a las deficiencias y procesos que se dan en el ámbito de la licenciatura en filosofía, dentro de un contexto ubicado localmente como es Puebla.

3.2.4. La escritura en el contexto académico

2. 1. 1. 1. Rol o identidad del estudiante-investigador

En primer lugar, que la participación de los estudiantes en comunidades de práctica reducidas desarrolla con mayor facilidad y presteza la identidad de investigadores. Este tipo de comunidades, como los grupos de investigación, brindan la posibilidad a los estudiantes de poder hacer oír su voz tanto en situaciones sociales informales como en situaciones académicas formales (Castelló, *et al*, 2010, p. 522). Esto es, la construcción de una voz autoral tiene más posibilidades en aquellas comunidades en las que su reducida extensión los dota de un lugar con mayor consideración.

No obstante, por lo regular esta voz, en sus primeros años de formación, se construye sólo a través de una voz colectiva, en la que el director de tesis se sitúa como actor en este proceso. A su vez, esto termina siendo un primer campo de formación del estudiante a la figura de investigador por introducirse en una lógica de autorregulación de consumidor a productor de conocimiento en una u otra cultura académica, “que interpela la identidad de los estudiantes por cuanto les exige un cambio enunciativo” que implica todo un posicionamiento en el producto de la tesis (Castelló, *et al.*, 2010, p. 522;

Carlino, 2005, p. 416), generando ansiedad y estrés si esta capacidad no está del todo desarrollada.

En consecuencia, el desarrollo de la voz autoral como uno de los fenómenos contenidos en la competencia de escritura académica, en tanto que actividad cognitiva y social, ha de fomentarse desde una perspectiva “situada y dependiente de los contextos discursivos” (Castelló, *et al.*, 2011, p. 111) en los que se circunscriben los textos académicos. La forma que priorizan las comunidades académicas moldearán la identidad del investigador como escritor, pues dentro de ese marco del género discursivo tendrá que hacer elecciones correspondientes a la labor de autor. Pero, ¿cuáles son los aspectos por lo que se divisa la labor de la voz autoral?

Castelló (*et al.*, 2011) menciona que los recursos discursivos con los que se basta el escritor para la elaboración del texto, el análisis de la intertextualidad, junto con sus evidencias de negociación con otras voces, y los aspectos estructurales de los textos son las tres dimensiones que componen la figura del autor en un texto escrito. De ahí se desprenden múltiples categorías que, a continuación, se enlistarán para efectos de exposición: expresiones de elusión de compromiso, potenciadores-enfatizadores, marcadores de actitud, autorreferencia, marcadores de implicación (Castelló, *et al.*, 2011, p. 112). Elementos que si bien son de importancia, la vía de la investigación buscará aterrizar en las categorías o variables de Cassany (1996), a efectos de limitar el trabajo.

2. 1. 1. 2. Caracterizaciones de la escritura académica

La segunda consideración que los doctorandos han de tener en la redacción de textos académicos se refiere a las caracterizaciones de la escritura académica. Aquí se agrupan una serie de herramientas discursivas que dan pie a la toma de posición del autor, confiriéndole autoridad, aceptación y capacidad argumentativa. El conjunto de estas herramientas se define como los enfatizadores y matizadores del discurso y la voz académica, que tiene como efecto el compromiso de la persona implicada ahí (Castelló, 2010, p. 523). Además, es pertinente destacar otros elementos como las elecciones discursivas y el diálogo intencional, o la intertextualidad presente en los textos, puesto que a partir de esto se despliega la interpretación por el recurso de diferentes voces: “El análisis intertextual examina la relación de un enunciado con este mar de palabras, cómo

son usadas estas palabras, cómo se posiciona este enunciado respecto a estas mismas” (Bazerman, 2004, p. 84).

Siguiendo a Hyland (2002), hay varios recursos discursivos que permiten regular la tarea de construcción de textos de grado o de nivel profesional-académico. En su caso, contempla los siguientes criterios para la medición de la uso de la voz autoral: 1) uso de pronombres personales cada 1000 palabras plasmadas en el texto; 2) funciones retóricas en primera persona, Las funciones que se despliegan de este último caso son aquellas que establecen propósitos, explica un procedimiento, establecen resultados o afirmaciones, expresan beneficios propios para el autor y elaboran un argumento (Hyland, 2002, p. 1099). Todas estas técnicas retóricas le permitirán al autor posicionarse, confiriéndole la anhelada autoridad, aceptación y habilidad de argumentación.

No obstante, habría que tomar en cuenta que este tipo de posicionamiento depende, en suma medida, de la personalidad individual de aquel que está produciendo el texto, y esto dentro de una comunidad académica que ya ha establecido sus propios criterios para evaluar y designar un texto como idóneo para ser discutido en la disciplina correspondiente. Sería en vano esperar que esto no tuviese efectos sobre los sujetos que escribe, por lo que el investigador-autor tendrá que acoplarse y dialogar con “los discursos ya existentes de manera intencional” (Castelló, 2010, p. 523). Frente a estas dificultades que podrían agobiar a los doctorandos o cualquier profesional académico, es necesaria la “interiorización de otras voces que nos han acompañado en el proceso” (Castelló, 2010, p. 523).

Tan sólo es relevante el ingente cantidad de criterios con los que evaluadores en las correspondientes comunidades académicas, divididos en función de la estructura típica de un texto: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Sánchez, *et al.*, 2002, p. 8). Lo dispuesto en el apartado introductorio es clarificador, puesto que se contemplan cuatros categorías que no muchas veces logran ser realizadas por los estudiantes, como son el formato, la relevancia, la legibilidad y la consistencia.

2. 1. 1. 3. Estrategias de escritura

El tercer y último de los aspectos integrados en la materia de escritura académica, las estrategias para su desarrollo, no solamente inciden en la mejora en los productos académicos que los doctorandos realizan, sino que también modifica las nociones que se establecen en torno a la escritura académica, además de la autopercepción que tienen los estudiantes en cuanto a eficiencia se refiere. No obstante, las investigaciones se centran en la composición de textos de carácter simple, como monografías, resúmenes y comentarios. Por lo tanto, cabría preguntar: ¿realmente las estrategias y mecanismos regulatorios que se disponen en otras pruebas son aplicables en la redacción de una tesis, no sólo de doctorado, sino de licenciatura?

De hecho, se ha demostrado que el tener en cuenta la propia imagen al momento de dar pie al proceso de elaboración de textos tiene un efecto benéfico en la calidad de éste. Sin embargo, también es un asunto que presenta demasiadas dificultades en aquellos estudiantes que temen considerarse a sí mismos como autores. “Estos, por su parte, además de dedicar menos tiempo a analizar la demanda, acostumbran a limitar sus objetivos a aspectos de contenido, al qué decir” (Castelló, *et al.*, 2011, p. 101).

3.2.5. Construcción de la escritura: procesos y componentes a nivel académico

Posterior a todo lo anterior, ¿qué se puede decir de lo logrado hasta la fecha respecto a la competencia de escritura académica? Aquí el principal referente teórico se situará en Paula Carlino por medio de su concepto propuesto de alfabetización académica, como ya se hizo al principio de este capítulo, el cual refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (2003; 2005; Andrade, 2015). De este modo, la escritura se entiende como la principal vía o modo de acceso a la comunidad académica que corresponde a la disciplina de formación por parte de los estudiantes.

Sin embargo, es necesario introducir otros estudios para extraer las variables o categorías que se dispondrán en la sección de metodología, como el de Camps y Castelló (2013), para encontrar una definición complementaria – o de mayor alcance – de escritura académica. Esta, en su determinación más simple, puede englobar a todas las

prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico (p. 24). Pero, además, se tiene que tomar en cuenta el sistema de actividad en el que se encuentra inserta esta práctica social de la escritura, puesto que tales sistemas otorgan sentido y significado a la misma, comprendiendo tres factores: el proceso de composición y formas en que se elaboran los textos, las características de sus productos y la audiencia para la que se escribe (Camps y Castelló, 2013). En suma, a causa del género discursivo que prioriza cualesquiera sean los ámbitos correspondientes (Bazerman, 2004), la escritura vira en uno sentido u otro.

Si se sigue a Cassany a partir de su texto, *Describir la escritura*, es posible observar un proceso semejante al que acontece en la lectura: su escisión en temporalidades. En el caso de la escritura Cassany toma la distinción habida por Rohman entre pre-escribir, escribir y re-escribir (2008, p. 125). Esto es así en función de los textos conocidos como académicos, compuestos por exámenes, trabajos, recensiones, artículos, etc., (Cassany, 2008, p. 125), de modo que comportan estrategias disimiles a las que se presentan en textos de difusión o de meras intenciones narrativas. El conjunto de habilidades solicitada para esta escritura académica, según Cassany, consiste en: la interpretación de datos experimentales, capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, capacidades de síntesis, entre otras que da por entendidas el autor (2008, p. 15).

Ahora bien, en la etapa de pre-escritura se tienen una serie de factores o componentes que le dan efectividad o realidad. No es conveniente citar todos los elementos que divisa Cassany, puesto que su esfuerzo de síntesis es mínimo. Para este trabajo basta con extraer la noción fundamental, por lo que, en función de esta etapa y las subsiguientes, se tiene esto: síntesis de información, vínculo con la experiencia, capacidad para definir problemas e hipótesis, análisis crítico, lectura memorística y habilidad para construir modelos teóricos con diferentes modelos teóricos (Cassany, 2008, p. 126). Recuérdese que estas aptitudes son correspondientes a la etapa de la pre-escritura.

En lo que concierne al proceso de escritura en cuanto tal, las siguientes disposiciones son suficientes y necesarias para la adecuada composición del texto: eficiencia productiva, control, fluidez léxico-semántica, fluidez morfosintáctica,

convencionalismo discursivo, convencionalismo mecánico (2008, p. 126). Con esto se ha dicho lo que compone el proceso de escritura para el caso de Cassany.

Por último, lo que se tiene dentro del proceso de re-escritura -que como su misma denominación indica, refiere al acto de revisión de la escritura ya hecha- son también un número ingente de aspectos que han de ser consideración para el acabamiento adecuado del texto: evaluación del contenido, evaluación de la estructura, corrección de la gramática, corrección del vocabulario, corrección ortográfica (Cassany, 2008, p. 127).

Ahora bien, en lo referente a la construcción de la escritura a través de las anteriores fases o etapas, es posible ubicar cinco variables o categorías esenciales para este estudio:

1. *Corrección*: "...la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes" (Cassany, 1999, p. 86). Su determinante fundamentales son las convenciones lingüísticas.

Definición operacional: uso correcto de las normas lingüísticas en su aplicación dentro de la redacción.

2. *Coherencia*: es ya un aspecto mencionado por Cassany como uno de los criterios lingüísticos estándar que componen la redacción de corte académico (1999, p. 229). Equivale al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual: "la coherencia establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo" (Cassany, 1999, p. 80).

Definición operacional: identifica los elementos constitutivos de un texto para otorgarle sentido en su contexto: estructura del texto, objetivo o propósito del texto, lector al que va dirigido y jerarquiza ideas por orden de importancia.

3. *Cohesión*: "Conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia" (Cassany, 1999, p. 82). Su distinción respecto a la variable de coherencia se remite a lo siguiente: mientras la coherencia se enfoca en los elementos gramaticales que permiten al lector ubicarse o situarse dentro del texto en su despliegue o desarrollo, la cohesión responde al sentido que le puede otorgar el texto al lector.

Definición operacional: Uso adecuados de elementos propio del discurso para manifiesta una idea clara del texto.

4. *Adecuación*: “grado de adaptación del discurso a una situación comunicativa” (Cassany, 1999, p. 85).

Definición operacional: Uso adecuado del lenguaje por parte del autor para ubicarlo en un contexto o comunidad académica.

5. *Repertorio*: “...calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito, de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa” (Cassany, 1999, p. 87).

Definición operacional: Aplicación variada de elementos léxicos, sintácticos, gramaticales y retóricos en la producción del texto.

En síntesis, lo que pudimos observar a lo largo de todo este capítulo del marco teórico es la ilación de las ideas o argumentos que sostienen la estructura formal de las competencias de lectura y escritura académica. Es posible, a su vez, comprender que los elementos que componen a las competencia siempre tienen una connotación claramente prescriptiva sobre los sujetos de la educación. Por ende, lo que puede uno esperar de estas categoría dentro de la malla curricular de los diferentes planes y programas de estudios es que los alumnos logren identificarse con los aprendizajes, dentro de un contexto determinado económicamente. Pero, ¿por qué se observa que esta identificación es inexistente dentro de la gran masa de estudiantes de filosofía, si se buscan entender como autores, al menos de manera proyectada? Esto es lo que se tratará a continuación en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Metodología

En este capítulo se procederá a exponer el marco que busca aterrizar los conocimientos antes puesto en la parte teórica dentro del campo de la práctica. A partir de ello se puede entender a la metodología como la lógica organizada del traspaso de lo teórico a lo práctico. Siendo así, a continuación se delimitarán distintos aspectos de la metodología, los cuales le son sustanciales: su enfoque, la hipótesis, el diseño que marca a la investigación, los sujetos de estudio, el instrumento que se utilizó y sus procedimientos para la validación del mismo. Por consiguiente, esto es la antesala de la presentación de resultados y su análisis.

4.1. Enfoque y alcance de la investigación

El presente estudio tiene como finalidad el diagnóstico de las competencias de lectura y escritura académica en los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El enfoque por el que se ha optado es el cuantitativo, puesto que dentro de la pregunta de investigación se trata de responder al cómo de un análisis en el nivel de desempeño de los alumnos de las cuatro generaciones más recientes del programa escolar ya antes mencionado. De hecho, el talante cuantitativo de este enfoque reside por la intención de obtener un registro y datos del desarrollo y despliegue de estas competencias, habilidades y aptitudes que posibilitan a los estudiantes en nivel superior el producir textos de género académico que les permitan acceder a las comunidades en donde se construyen los saberes que serán transmitidos en un futuro a las nuevas generaciones.

Todo enfoque siempre tiene una incidencia sobre el proceso metodológico. No es mínimo el hecho de que la explicación del enfoque se dé en el apartado metodológico, puesto que una metodología reside en el enfoque en que se va a llevar un proceso, en este caso, de investigación científica. Toda actividad científica, y con ello se estaría incluyendo todo estudio que se realiza en el campo de las ciencias sociales y humanidades, será planificada en aras de conseguir hacer efectivo o realizable el objetivo propuesto en un principio (Crisóstomo, p. 44).

Otro tipo de consideración en torno al enfoque de carácter cuantitativo es la de un conjunto de procesos secuenciales y probatorios (Hernández, 2014, p. 4), en donde no

es posible eludir los pasos necesarios o requeridos para la realización efectiva de la investigación. Si se trata de visualizar las fases en las que se da este proceso, es posible enlistar diez tiempos en el que se desenvuelve: 1) idea, 2) planteamiento del problema, 3) revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico, 4) visualización del alcance del estudio, 5) elaboración de hipótesis y definición de variables, 6) desarrollo del diseño de investigación, 7) definición y selección de la muestra, 8) recolección de datos, 9) análisis de datos y, finalmente, 10) elaboración del reporte de resultados.

Pero antes de seguir profundizando en cada uno de estos pasos que Sampieri nos menciona, es necesario también considerar otras perspectivas teóricas que hablan sobre la metodología dentro del ámbito de la investigación. Ya lo afirman Cortés e Iglesias (2004), el enfoque cuantitativo se enfoca en las mediciones y valoraciones numéricas dentro del proceso de investigación, teniendo pauta o práctica primordial la observación para la recolección de datos y su análisis que permitirá la resolución de las preguntas de investigación. Con todo esto, lo que se buscaría probar es la hipótesis como eje nodal de la investigación que guía sus derroteros y caminos. Aquí no puede haber excusa para el uso y recursos del análisis estadístico.

Ahora bien, ¿qué es lo que se mide? En un término específico se entiende que son las variables que dan cuerpo a la investigación -en este caso, a las dimensiones de competencias en lectura académica y en escritura académica. Pero las variables no son más que la captación de fenómenos aprehendido a través del razonamiento como esenciales para la conformación de un estudiante de acuerdo con el perfil de egreso del programa de estudios correspondiente. Por lo tanto, es meritorio cuestionar su ocurrencia y magnitud dentro de un tiempo determinado, lo cual abre a la posibilidad de hacer un diseño de carácter transversal o longitudinal.

A partir de lo anterior, ya se puede plantear un problema específico de estudio, como puede ser sobre las interacciones maestro y alumno, o sobre la pertinencia de procesos de evaluación o, en el caso de este trabajo, sobre el nivel de desempeño de las competencias antes comentadas. Teniendo ello, se pasa a la construcción de un estado de arte y de un marco teórico que derivará en la elaboración de la hipótesis. Esta última es el supuesto de la investigación que brinda una explicación provisional para establecer relaciones y explicaciones temporales a lo que se planteó en un inicio de la

investigación (Martínez, 2012, p. 118). Desde este punto se dará la recolección de datos que fundamentará la medición de los aspectos aludidos de las variables de cualquier estudio (ocurrencia y magnitud), por lo que su análisis sólo se puede dar estadísticamente, al menos dentro del enfoque cuantitativo.

Pero, ¿qué es un análisis estadístico? Para esto se tienen que haber codificado - como se verá en el apartado de análisis de resultados- lo conseguido dentro de las variables a partir de los sujetos que forman parte de la investigación. Ante este procedimiento, es menester evaluar la confiabilidad y validez logradas por los instrumentos de medición, así como analizar por pruebas estadísticas las hipótesis arrojadas inmediatamente después del planteamiento del problema y de la recapitulación de literatura y conceptos funcionales al estudio (Hernández, 2014, p. 272). Si se entiende que esto tiene miras de alcanzar la objetividad, es consecuente pensar que este es el mejor enfoque o proceso metodológico para abstenerse de los resultados todo aquello que puede ser materia de afección de los propios investigadores.

Si bien la realidad que se investigará concierne al ámbito de las personas humanas o de los sujetos -lo que dentro de las humanidades muchos especialistas se inclinan a aseverar de manera inmediata que es imposible una cuantificación dentro del campo-, las competencias en lectura y escritura académica son solamente visualizable mediante el producto del ejercicio o conducta del estudiante al que se le exhorta el realizar un trabajo que implique estas dos dimensiones. En la materia puede haber distintos géneros discursivos, como son monografías, comentarios de texto, ensayos, tesis, tesinas, reportes de lecturas y una infinidad de otros elementos o productos de aprendizaje que abundan dentro de las comunidades académicas de ciencias sociales y humanidades.

A esta realidad objetiva, externa e independiente de las creencias, sentimientos o valores del investigador sólo se la puede, adecuadamente, abordar buscando obtener la mayor cantidad de información posible. Esta es propiamente como tal la ventaja del enfoque y perspectiva cuantitativa en el ámbito de las competencias. De hecho, si se pasa la mirada sobre lo que son las competencias que están enlistadas en el Acuerdo 444 del Sistema Nacional de Bachillerato, uno se podrá percatar de cómo todas esas adecuaciones del sujeto activo a la realidad sólo son posibles de aprehender por la

medición y valoración objetiva: 1) Se autodetermina y cuida de sí; 2) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros; 3) Se expresa y comunica; 4) Piensa crítica y reflexivamente; 5) Aprende de forma autónoma; 6) Trabaja de forma colaborativa; 7) Participa con responsabilidad en la sociedad. No es casualidad que en las cinco primeras estén incluidas las dimensiones que tanto se han recalcado durante todo este apartado y los anteriores capítulos.

4.2. Hipótesis

Los estudiantes de las cuatro generaciones de la Licenciatura en Filosofía, de la BUAP, no han desarrollado los atributos componentes de la competencia de lectura académica y de escritura académica.

¿En qué se sostiene esta hipótesis? Ya se asentaba ello cuando se planteaba el problema en torno a la mínima producción académica de los estudiantes de la fase terminal para conseguir la certificación que los legitime como profesionales de su área de formación y profesionalización. Pero, no es lo único que se atraviesa a los ojos de la investigación, sino que también, dentro del desarrollo y curso del programa escolar, no hay iniciativa por parte de los alumnos para comenzar a incursionar en las comunidades académicas con algún texto de su autoría que, precisamente, permita el desarrollo de los conocimientos, habilidades y aptitudes que son necesarios o sustanciales para la lectura y escritura académica.

Después de que en el anterior apartado ya se ha definido la hipótesis como un supuesto de investigación, es necesario aclarar que es lo que comprende esta estructura nodal en el estudio. En cuanto la hipótesis le permite dar rumbo a la investigación, ello no implica que esta deba permanecer intocable durante el proceso, puesto que ha de ser comprobada o refutada en la medida en que se analice con mayor profundidad y detenimiento el fenómeno del estudio (Martínez, 2012, p. 118), a partir del instrumento que se haya aplicado para tales fines. Posterior a ello, se obtendrán una serie de resultados que dirán si la premisa de la que se partió es válida o está poco o nulamente fundamentada, sólo en los prejuicios del investigador. He ahí del porqué de la importancia y relevancia de un enfoque cuantitativo: apostar por una visión objetiva que disuelva las creencias del profesional en la investigación.

Por esto último, es necesario el diseño de la investigación, es decir, el molde sobre el que se asentará esta última para conseguir los objetivos que se plasmaron al inicio de este estudio que cabe recordar aquí: 1) Analizar los factores que limiten o favorecen el desarrollo de las competencias de lectura y escritura; 2) Identificar el nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía en la cuatro generaciones, dentro de la etapa formativa así como de profesionalización; y, finalmente, 3) Diseñar una propuesta didáctica que permita al estudiante habilitarse en procesos de lectura y escritura en la Licenciatura en Filosofía.

4.3. Diseño de la investigación

El diseño de investigación que aquí se aplicará será no-experimental de corte transversal, esto es un solo tiempo se pondrá en ejercicio el instrumento para la recolección y posterior interpretación de los datos que arroje la prueba concerniente.

En primer lugar, ¿qué es un diseño? El diseño siempre se refiere al plan o estrategia concebida y seguida para la obtención de la información deseada de acuerdo con lo expuesto en el planteamiento del problema (Hernández, 2014, p. 128). Esto implica, por evidentes motivos, responder a las preguntas planteadas en el estudio que se volverán a exponer a continuación: 1) ¿Cómo analizar el nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía en la cuatro generaciones, dentro de la etapa formativa así como de profesionalización?; 2) ¿Qué factores limitan el desarrollo de las competencias de lectura y escritura?; 3) ¿Cómo diseñar una propuesta didáctica que permita al estudiante habilitarse en procesos de lectura y escritura en la Licenciatura en Filosofía?

Teniendo en cuenta esto último, ¿a qué viene un diseño de carácter experimental? En toda experimentación se diseñan pruebas con las que se buscan inducir cambios, lo que significa buscar manipular las variables que intervienen en un proceso, en este caso, de enseñanza-aprendizaje (Cortés e Iglesia, 2004, p. 28). Todavía más, para el caso específico de esta investigación, dentro del proceso de adquisición de las competencias de lectura y escritura académica dentro del programa de estudios de la Licenciatura en Filosofía. Sólo así podría ser posible observar, identificar y analizar las causas que

estaría presentes en lo que se obtiene por resultado. Así es como procedería un docente que aspira a trabajar con grupos de estudiantes con el fin de determinar una nueva experiencia pedagógica.

Como en el caso que concierne a este estudio se desea obtener un resultado que no esté imbuido por el ámbito subjetivo del investigador, sino por la objetividad a partir de una realidad externa e independiente que se podría observar en el aula, así como en sus productos de aprendizaje, lo más indicado ya se sabe que es el enfoque cuantitativo. Por lo tanto, todo diseño de investigación que esté dentro del mismo tendrá que conseguir certeza de las hipótesis formuladas en un contexto particular o que permita aportar evidencias respecto a los lineamientos de la investigación si sólo se parte de una premisa (Hernández, 2014, p. 128). Lo que lleva a considerar la relación de causalidad como sustancial a la misma práctica de investigación experimental dentro de un enfoque cuantitativo.

¿Qué se entiende por lo experimental una vez que se han sentado sus premisas teóricas hace dos párrafos? Generar o engendrar una situación para producir efectos a quienes participan o se ven envueltos en ella, con la finalidad de dar una explicación -o interpretación- de lo obtenido de manera cuantificada, gracias a la codificación de las variables y atributos que comporta el instrumento. Pero la tarea experimental no tiene como exclusividad el obtener resultados, sino también la posibilidad de formulación de predicciones que, en el caso de esta investigación (Martínez, 2012, p. 16), servirían para situar un diseño de intervención pedagógica y didáctica para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que aún se encuentran en la etapa de formación, así como para las futuras generaciones.

Con todo, es menester contar con una serie de requisitos que dan pie o solvencia a la investigación junto con su instrumentación. En primera instancia, la maleabilidad o manipulación de la variable independiente, esto es aquel fenómeno del que se puede tener control dentro de la situación generada por el investigador. En segunda instancia, la medición de la ocurrencia y magnitud de la variable dependiente, como será el caso de todos los atributos contenidos en las dos dimensiones de competencias ya antes mencionadas: lectura académica y escritura académica.

No obstante, ante los problemas circunstanciales que han impedido la consagración de un modelo experimental para la investigación, se ha optado por un diseño no experimental, es decir, sólo la aplicación de un cuestionario que no tenga como miras cambiar una situación y constituir dos grupos, uno control y otro experimental. Con este instrumento o cuestionario se buscará sólo situar o ubicar el nivel de desempeño, como ya se ha mencionado, en el que se encuentran las cuatros más recientes generaciones que componen la matrícula de la Licenciatura en Filosofía.

En consecuencia, en un diseño no experimental se buscará observar fenómenos tal y cómo se dan en su contexto natural, puesto que no se tiene control directo sobre las variables que se estudian, ni es posible influir en las mismas. Las características que rodean a la investigación no experimental residen en su sistematicidad o empiricidad. De hecho, si se toma en cuenta uno de los objetivos que menciona Hernández Sampieri (2014, p. 154), este se coordina con lo prescripto en este estudio: “Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado”. Esto último es lo que lleva a ubicar el diseño de la investigación no sólo en su faceta no experimental, sino también de carácter transversal: corte en un solo tiempo.

El diseño transversal de la investigación se enfoca en la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de describir variables y, en ciertos casos, obtener un alcance explicativo (Cortés e Iglesias, 2004, p. 27). Ahora bien, un diseño transeccional descriptivo tiene miras a indagar la incidencia de las modalidades o niveles en lo que se encuentra una variable ubicada dentro de una población determinada, de la que se extraerá una muestra que, más adelante, se explicará para efectos de este trabajo profesional. Como aquí se detallarán cuatro generaciones que comprende el programa de estudios en cuestión, es inevitable pasar a una descripción comparativa con efectos de asentar una diferencia de grado que beneficie a los grupos de mayor número de créditos cubiertos.

Sin embargo, la experiencia dicta que no necesariamente esto es así, sobre todo cuando se trata de expedir resultados que signifiquen el egreso y la titulación de los matriculados. Es por ello que la investigación admite tener un alcance explicativo, puesto que en el apartado final de este trabajo, con la propuesta de intervención pedagógica y didáctica, se establecerán los motivos y razones que impiden el desarrollo de las

competencias de lectura y escritura académica para cimentar una base que de pie a, en un futuro, legitimar opciones educativas que mejoren la situación de aprendizaje de los alumnos en cuestión.

4.4. Sujetos

Como ya se ha mencionado en diferentes apartados, el sujeto de la investigación será el estudiante de la Licenciatura en Filosofía, BUAP, de las cuatro generaciones más recientes, esto es del 2019, 2020, 2021 y 2022. De acuerdo con los datos proporcionados por la coordinación del Colegio de Filosofía y la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras, el número total de la población corresponde a 202 estudiantes matriculados en el programa escolar antes mencionado. De ahí se tomará una muestra seleccionada del 25% para efectos de la instrumentación del estudio, es decir, 51 estudiantes ha de ser el mínimo de sujetos del estudio para que este fuera válido.

¿Qué se entiende por la muestra de un estudio, en este caso, de carácter cuantitativo? La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el que se recolectarán una serie de datos, delimitados en función del problema de estudios y de las variables primordiales que se toman para alcanzar a dar solución y certeza a la hipótesis propuesta. En el caso que concierne a este estudio, como lo que es buscado es dar cuenta del nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura académica, sólo es posible situar la investigación en el campo de la educación de nivel superior. En otras palabras, la unidad de muestreo o análisis es el estudiante de la Licenciatura en Filosofía, dentro del periodo regular comprendido por el programa de estudios, en algunas de las cuatro generaciones más recientes.

Por otra parte, la población se define por el conjunto de todos los casos que se adecuan a lo especificado en la unidad de muestreo cuantitativo. Es por ello que se extiende a las cuatro generaciones de la licenciatura aludida, puesto que, si se contempla su currículo, el plan de ingreso ya dicta los conocimientos, habilidades y actitudes con las que ha de ingresar el aprendiente: “Básicos de gramática española y de redacción... Se comunica fluidamente en forma oral y escrita; tiene gusto por la lectura y buena comprensión lectora” (BUAP). Mientras que en el lado del perfil de egreso se tienen las

siguientes disposiciones: “Comunica argumentalmente sus ideas, tanto de forma oral como escrita; Promueve la comunicación asertiva mediante un adecuado dominio verbal y escrito del español...” (BUAP). Por consiguiente, estos atributos solicitados al estudiante durante el desarrollo de su carrera se buscarán valorar y medir a través de la Prueba de Diagnóstico de Aptitudes de las competencias de lectura y escritura académica.

Ahora bien, como la muestra está dividida en cuatro niveles, los que corresponden para a las cuatro generaciones más recientes de la licenciatura, el carácter de ésta será no probabilística, pero sí intencional. Es decir, la elección de los elementos sobre los que se asienta la investigación depende de las características de ésta, esto es el visualizar el nivel de desempeño de los alumnos de nivel en nivel para obtener resultados en torno a su avances -o retroceso- en el desarrollo de las competencias antes mencionadas. De los 51 alumnos solicitados como mínimo para obtener información válida y confiable, se busca que de las dos generaciones más recientes -2022 y 2021- sean el porcentaje mayor en la captura de datos.

En cuanto al error máximo aceptable que se ha determinado en la investigación, como no representativo de la muestra, es del 5%. Mientras que el porcentaje estimado que se esperaría obtener de la muestra es de un 25%. Por lo tanto, se elaborará la siguiente ecuación:

Tamaño del universo (población): 202

Error máximo aceptable: 1%

Porcentaje estimado de la muestra: 25%

Nivel deseado de confianza: 99%

Se obtendrá un resultado final de 51-52 estudiantes que tendrán que responder al cuestionario del que ya se ha hecho mención.

4.5. Instrumento para la recolección de datos

Durante esta etapa de la investigación se aplicó un instrumento para la recolección de datos cuantitativos, correspondientes a las dos dimensiones o variables independientes: competencia de lectura académica y competencia de escritura académica. Dentro de estas dos competencias, se encuentran una serie de atributos que consolidan y dan

consistencia a las dimensiones mencionadas, que se expresarán en el desempeño evaluado de las unidades de muestreo, que, como ya se ha explicitado, estas consisten en los alumnos de la Licenciatura en Filosofía, BUAP, de las cuatro generaciones más recientes (2022, 2021, 2020 y 2019).

El instrumento consistió en un cuestionario de prueba de análisis diagnóstico, es decir, concerniente al análisis del desempeño de los atributos, contenidos en sus indicadores, que componen a las competencias de lectura y escritura académica. Como todo estructura de un cuestionario, este consiste en la disposición escrita de una serie de preguntas que implican en su enunciación el concepto manejado por la variable y el indicador respectivo. “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, 2016, p. 218).

Ahora bien, las preguntas que se pueden plasmar dentro de un cuestionario pueden ser de dos tipos: abiertas o cerradas. En el cuestionario o instrumento que compete a esta investigación, la mayor parte de las preguntas solicitadas para su respuesta son de carácter cerrado y de opción múltiple, siendo un total de 32 preguntas del primer tipo -exclusivamente para la medición de la comprensión lectora- y 3 preguntas del segundo tipo 2 para el área de comprensión lectora y 1 para la medición de la comprensión de escritura académica.

Las dos dimensiones que ya se han mencionado son la competencia de lectura académica y la competencia de escritura académica. Dentro de la primera dimensión se encuentran tres variables: el nivel de lectura académica, el nivel de lectura inferencial y el nivel de lectura analógico. Para la segunda dimensión se dispondrían de cinco variables: corrección, coherencia, cohesión, adecuación y repertorio.

Mientras que en la primera variable de la dimensión de la competencia de lectura académica -nivel de lectura literal- se ubicarían 8 indicadores que permitirán la medición de las variables consideradas: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis. En cuanto a la segunda variable -nivel de lectura inferencial- se conseguirían un conjunto de cuatro indicadores: procesos de decodificación e inferencia, procesos de razonamiento deductivo, procesos de razonamiento inductivo y procesos de adquisición de conocimiento. Finalmente, la tercera y última variable de la competencia de lectura académica -nivel de lectura

analógico- contiene cuatro indicadores: decodificación, inferencia, funcionalización y aplicación.

El caso de la dimensión de la competencia de escritura académica, dentro del primer indicador se obtienen una serie de tres indicadores: ortografía, gramática y puntuación. Para la segunda variable -coherencia- están presentes también un conjunto de tres indicadores: dialecto, registro e inscripción del enunciador. Dentro de la tercera variable -cohesión- se seleccionaron cuatro indicadores: mecanismo de repetición, marcadores discursivos, cadenas nominativas y sucesión de tiempos verbales. En función de la cuarta variable -adecuación- se ajustaron una línea de tres indicadores: fuerza ilocutiva y perlocutiva, construcción del significado y párrafos y apartados. Por último, la quinta variable -repertorio- proporciona hasta cuatro indicadores que terminarán por enmarcado el desempeño de la competencia de escritura académica: léxico, sintaxis, gramática y retórica.

No obstante, la escala de medición de cada uno de los indicadores de la competencia de lectura académica es distinta a la que se utilizó para la valoración del desempeño de la escritura académica. Para el primer caso se hace recurso de la Escala Likert, con 5 valores en su codificaciones: 5) sumamente satisfecho; 4) muy satisfecho; 3) ni satisfecho ni insatisfecho; 2) poco satisfecho; 1) insatisfecho. Y, para el segundo caso, la herramienta para la medición es una rúbrica que se construyó con las cinco variables o criterios de la dimensión de competencia de escritura académica, en conjunción con los valores ya dispuestos de la Escala Likert.

4.6. Variables

Las variables que componen el instrumento denominado como Prueba de Análisis Diagnóstico son los siguientes:

En el campo de lectura, tenemos los tres niveles de lectura: 1) literal, 2) inferencial y 3) analógico. Dentro del nivel de lectura literal están los siguientes indicadores: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación; en el nivel de lectura inferencial están: procesos de decodificación e inferencia, procesos de razonamiento deductivo, de

razonamiento inductivo y de adquisición de conocimiento; finalmente, en la lectura analógica se presentan: decodificación, inferencia, funcionalización y aplicación.

Para el caso de la competencia escrita están las siguientes cinco variables: 1) corrección, 2) coherencia, 3) cohesión, 4) adecuación y 5) repertorio. La primera de las variables, corrección, contiene los indicadores de ortografía, gramática y puntuación; la segunda de ellas, coherencia, se divide en dialecto, registro e inscripción del enunciador; en cuanto a la tercera de las variables, cohesión, se remite a los indicadores de mecanismos de repetición, marcadores discursivos, cadenas nominativas y sucesión de tiempos verbales; la cuarta de las variables, adecuación, está compuesta por la fuerza ilocutiva y perlocutiva, la construcción del significado y los párrafos y apartados; finalmente, el repertorio como quinta y última variables, alude al léxico, la sintaxis, la gramática y la retórica. Todo esto da un total de 17 indicadores dentro de esta última competencia académica.

El conjunto de variables se encuentra organizado en tabla dentro del apartado de Anexos, como Anexo 1. Tabla de operacionalización de variables.

4.7. Procedimientos

4.7.1. Juceo

El instrumento de enfoque cuantitativo para la evaluación diagnóstica de las competencias de lectura y escritura académica para alumnos de la Licenciatura en Filosofía ha sido revisado por una planilla de expertos. Las conclusiones a las que han llegado son las de un instrumento confiable para su aplicación en el proceso de investigación.

Por parte de la Dra. Cecilia C. Cuan Rojas ha dictaminado que los treinta y cinco reactivos que forman parte del instrumento son de una alta confiabilidad, siendo unánime su valoración. Su atención se enfocó en distintos errores ortográficos que ubicó dentro de la redacción del instrumento, así como de carácter sintáctico. En lo que se refiere a recomendaciones o sugerencias, asentó que es prioritario que la lectura y sus indicaciones correspondientes, para la resolución del ejercicio, estuviesen a disposición del alumno de una manera fácil de acceder, debido a la confusión que se le presentó con el instrumento en una primera lectura. En este tenor, cuestionó que el ejercicio y su

seriación de reactivos estuviese redactados bajo una distribución de columnas puesto que se le presentó ese formato como confuso para una lectura rápida y eficaz. De tal modo que, hizo la recomendación de realizar el instrumento a través de la plataforma de Google Forms, al tener una interfaz más amable para el evaluado. Asimismo, pidió que las preguntas abiertas tuviesen una serie de indicaciones para una ejecución en su respuesta por parte del alumno de un modo más efectivo y confiable para la extracción y análisis de los datos conseguidos.

Ahora bien, el Dr. Edgar Gómez Bonilla hizo un conjunto de aclaraciones oportunas que le dieran al instrumento un carácter más consolidado. En primera instancia, indicó que el trabajo es de enfoque cuantitativo, con alcance explicativo, al tener como herramienta la estadística descriptiva. Por lo que es impropio la mención de un estudio que abarque la correlación entre variables comprendidas dentro del ejercicio, debido que ahí se requeriría el uso de la estadística inferencial.

Por otro lado, el experto recomendó la eliminación de una de las preguntas y objetivos que, en principio, se habían planteado dentro de la investigación y que irían a ser operativos en la aplicación del instrumento. La pregunta que sugirió cancelar es la referente al grado de efectividad que tienen las técnicas didácticas de la planta docente en la Licenciatura en Filosofía, puesto que el problema estaría dirigido hacia estudiantes y no, propiamente, hacia docentes. En este mismo sentido, se pidió la suspensión del objeto que iba en correlación con la anterior pregunta, al no identificarse reactivos relacionados con la pertinencia y utilidad de resultados de técnicas didácticas dentro de la planta docente de la licenciatura. A partir de aquí, se limitó a una revisión de algunos carácter ortográficos o gramaticales que pudieran afectar la ejecución idónea del instrumento hacia la población estudiantil de la licenciatura.

En lo que respecta a la serie de reactivos, los resultados son óptimos al haber una proporción equivalente entre una confiabilidad buena a una alta, sin haber ningún sólo ejercicio que pudiese ser considerado en el rango de muy baja o baja. Posterior a ello, menciona un conjunto de tres observaciones que se le presentó con la lectura del instrumento. En el primer caso, afirma que el instrumento de investigación de tesis presenta consistencia en su relación con las variables del estudio -dimensión de competencia en lectura académica y en escritura académica-, y con el diseño transversal

del estudio para la generación de un diagnóstico puntual y preciso del objeto de estudio, que es meritorio recordar, son los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía. En un segundo momento, la modalidad del cuestionario en un formato mixto, de preguntas de opción múltiple y abiertas, permitirá realizar un análisis profundo del que pueda derivar de la recolección de datos. Y, finalmente, en cuanto a los reactivos con los que se procederá a la captura de información pertinente para los objetivos del instrumento, el especialista menciona que presentan características clave en su construcción, evidenciando ser neutrales y de proyección fiable, por lo que se deduce que los resultados que se puedan obtener estarán libres de cualquier de sesgo dentro del estudio y su aplicación.

En lo que corresponde a la revisión y evaluación que hace el Dr. Alejandro García Limón, hace varias precisiones no sólo en materia ortográfica y gramatical, sino que también propone una modificación -o, mejor dicho, una conjunción- del concepto de lectura y escritura en el vocablo lecto-escritura. Además, en lo que se refiere a las terminologías utilizadas dentro de la escala Likert para la medición y valoración de los reactivos, sugiere el uso del totalmente satisfecho, así como la eliminación del medianamente satisfecho a sólo el verbo, en el caso del tercer nivel.

De acuerdo con lo que respecta a los reactivos del instrumento, el experto consideró que la mayoría de los mismos tienen un alto grado de confiabilidad, superando con ello las consideraciones del anterior especialista, pero no llegando al grado de unanimidad que presentó la primera de la plantilla que aquí se hizo mención. De ahí hace una serie de precisiones, como es la de que el uso de imágenes es sólo recomendable cuando son seleccionadas de manera adecuada y precisa, tratando de evitar interpretaciones confusas de la persona que responde. Admite su interés de que se esté realizando una investigación en esta materia, sobre las competencias de lectoescritura en los estudiantes de las cuatro generaciones más recientes de la Licenciatura en Filosofía, ya que podría desmentirse el supuesto del que se ha partido: que sus estudiantes estarían más capacitados para la lectura de comprensión y la redacción de textos.

Otra consideración que hace, emparentada con la que hizo la primera experta, es la necesidad de disponer del texto sobre el que se está basando el instrumento, lo que

conmina a la investigación a que la elaboración del instrumento sea clara y eficaz en su lectura. Además, hace una consideración respecto a los reactivos que miden la dimensión de competencia en escritura académica, considerando que son pocos solamente cinco reactivos. La gran cuestión es que esta premisa de la que parte es ya procedente de una confusión por la ordenación del contenido del instrumento, puesto que es solamente un reactivo el que se utilizará para la competencia escrita. No obstante, ante ello hay que aclarar que es el ejercicio con mayor extensión para el estudiante y que solicitará una rúbrica para este mismo de manera exclusiva.

4.7.2. Validez o consistencia

Para el caso de la validez de contenido, en el apartado de Anexos se dispondrán las valoraciones de los jueces en torno a los ítems o reactivos que se utilizaron en el cuestionario de la Prueba de Análisis Diagnóstico de la investigación.

4.7.3. Pilotaje y reporte de investigación de campo

Durante la aplicación de la Prueba de Análisis Diagnóstico de las competencias de lectura y escritura académica, se buscó la comunicación, en principio, con la coordinadora del Colegio de Filosofía, la Mtra. Claudia Tame, para obtener su autorización en la colocación del instrumento para los sujetos de estudio. No obstante, la espera de los resultados de validez cuantitativa retrasó los tiempos de aplicación que se estimaban para finales de octubre para terminar siendo dispuestos a mediados de noviembre.

Los problemas que se presentaron por este retraso han sido clarividentes como la poca asistencia de los alumnos a los cursos que se asignan a las cuatro generaciones de acuerdo con la malla curricular de la licenciatura correspondiente, así también la suspensión de clases o su realización de manera virtual no permitían la ejecución de la prueba en un formato físico. Esto se enfatiza cuando el formato virtual de la prueba ha sido insuficiente para conseguir los resultados mínimo para que los datos recogidos se correspondiesen con la muestra seleccionada. En este sentido, el autor de esta investigación ha considerado que la prueba tiene que efectuarse exclusivamente en un

Manuel F. Oyarzabal Montealegre

formato físico durante la realización de los cursos en la licenciatura, con la solicitud y apoyo de los docentes encargados de impartir los contenidos dentro del aula.

Capítulo 5. Análisis y resultados

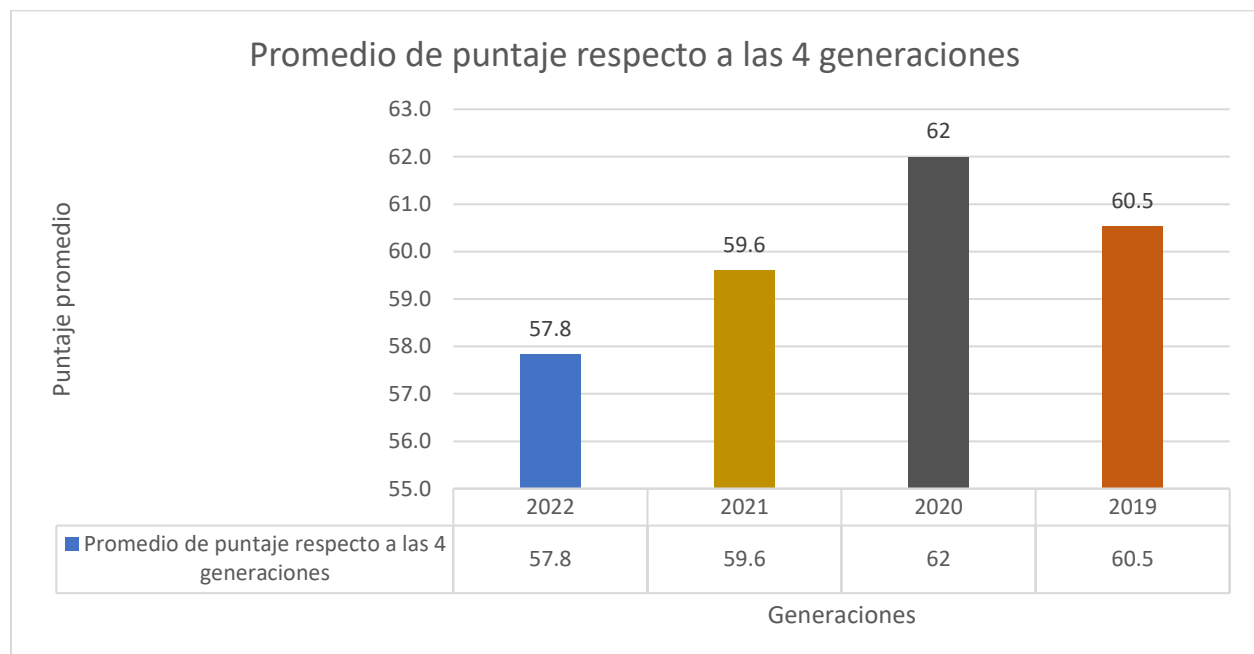
Dentro de este capítulo, se expondrán los análisis y resultados conseguidos a través de la Prueba de Análisis Diagnóstico. Cada uno de los datos consignados en las ilustraciones gráficas que se presentarán más adelante, tendrán consigo una descripción, análisis e interpretación. Al finalizar, se dará una reflexión que busque sintetizar lo extraído en esta práctica para centrar los planteamientos de este estudio y buscar demostrar los supuestos identificados al principio de esta investigación.

Datos de identificación

Para la elaboración de esta investigación se consideró la participación de hasta 77 estudiantes, distribuidos en cuatro generaciones (2022, 2021, 2020 y 2019), habiendo 44 de la generación 2022, 12 de la 2021, 17 de la 2020 y 5 de la 2019. Dentro de los 77 estudiantes, 45 eran hombres y 32 mujeres, habiendo una media de edad de 20 años, sobre todo por la participación numerosa de la primera generación

Lectura literal

Gráfica 1. Puntaje promedio por generación en el nivel de lectura literal, con muestra de 77 estudiantes.

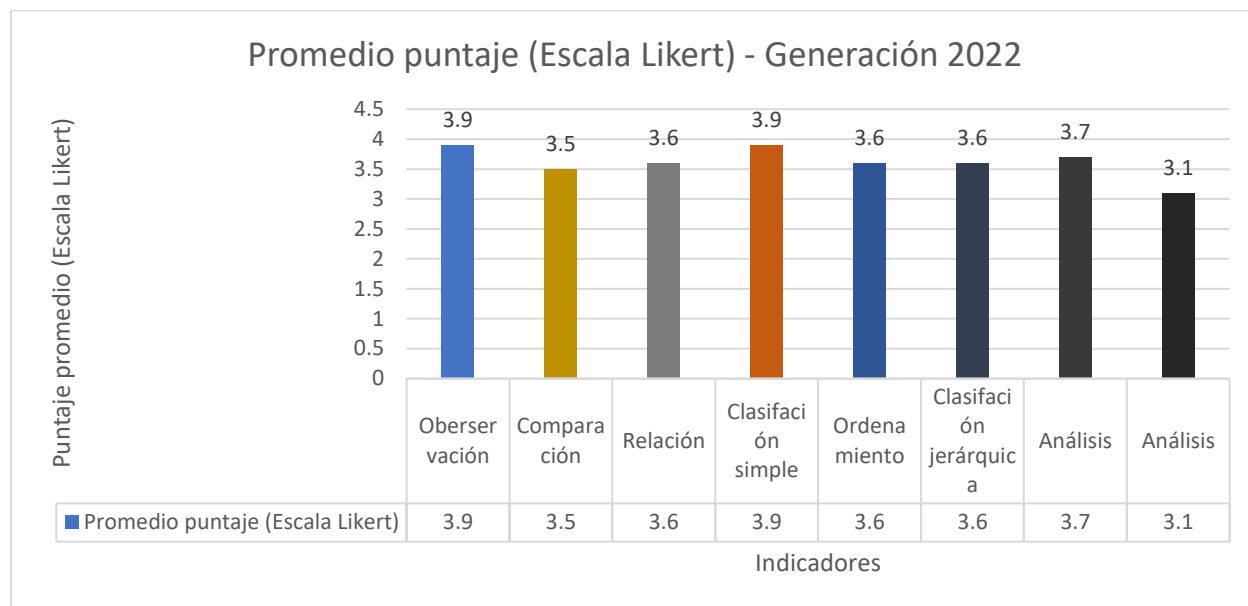


Los datos que nos arroja la aplicación de la Prueba de Análisis Diagnóstico dentro de la dimensión de competencia de lectura académica, nos da como resultado números lo bastante oportunos para considerar que dentro de este ámbito no hay deficiencias sustanciales para la población estudiantil de la Licenciatura en Filosofía, al sólo considerar los cinco primeros casos de investigación, bajo un modelo de valoración de Escala Likert. Son varios los atributos que obtienen resultado por encima de los cuatro puntos a nivel individual, como es la observación, la clasificación simple y clasificación jerárquica, respondiendo esto de modo inevitable al perfil de ingreso solicitado por la carrera profesional.

Es posible considerar que, dentro de estos resultados particularmente elevados, hay una condición de principio, puesto que el perfil de ingreso de la Licenciatura en Filosofía solicita que el recién matriculado pueda realizar el ejercicio de la lectura y comprensión de textos en su nivel más simple, que es el literal. “El nivel de lectura literal se compone de dos subniveles, que consisten en el reconocimiento y recuerdo y en la reorganización” (Clavijo, 2018, p. 39). En consecuencia, el tipo de lectura que aquí se dirime es un nivel que ya ha de estar dominado por el alumnado, por lo que es estimable que sus atributos implicados sean de los puntos más desarrollados a comparación de los siguientes niveles.

No obstante, hay ciertos matices dentro de la interpretación de la gráfica que ya nos avizoran problemáticas en niveles de lectura más complejos y solícitos para el ámbito de la comunidad académica. Cuando los encuestados se enfrentan a problemas que implican las relaciones o asociaciones simples, el ordenamiento e, incluso, una actividad cognitiva aparentemente simple como es la comparación de elementos dentro del mismo texto, no son resueltos de manera idónea u óptima.

Gráfica 2. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2022, con una muestra de 42 estudiantes.



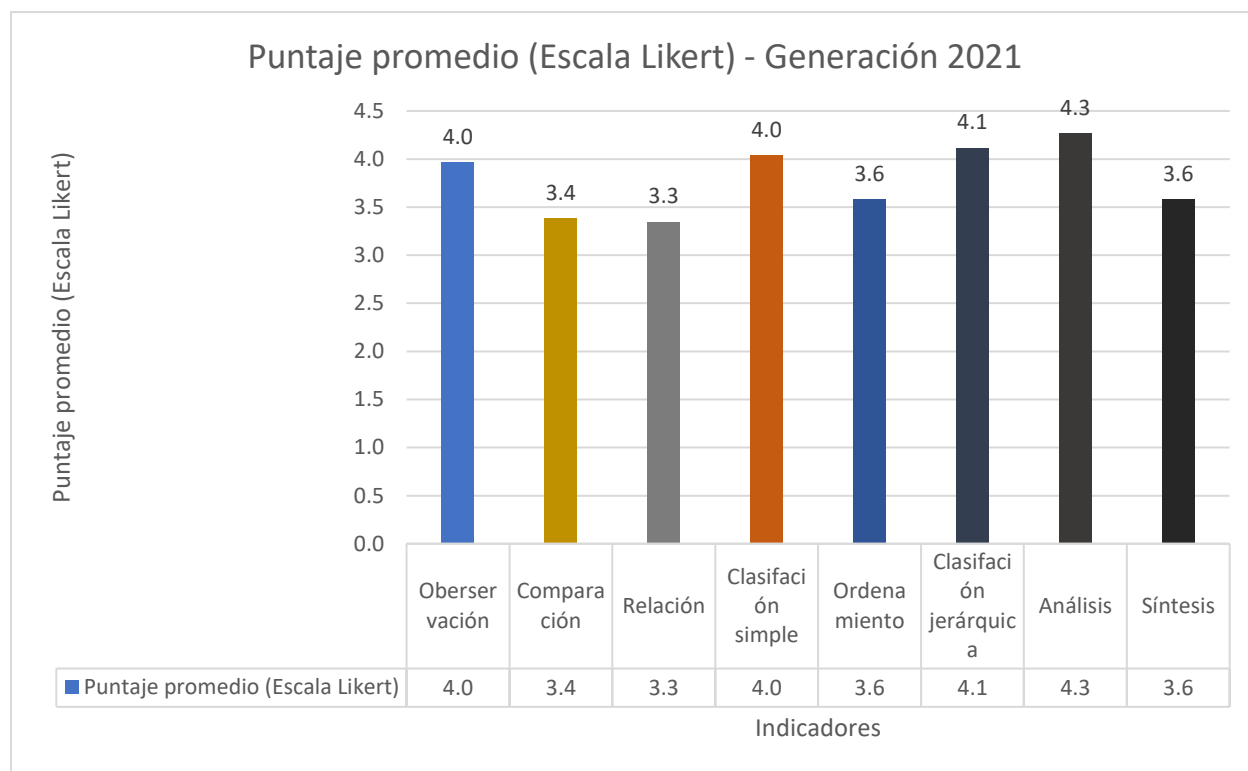
Con la primera dimensión de lectura podemos observar que la lectura literal se encuentra en niveles de satisfacción simples o básicos, puesto que todos los indicadores para la generación 2022 se encuentran entre el 3 y el piso 4 de la escala Likert.

Recordemos que las dimensiones de lectura son indicadores o criterios que nos señalan en qué estado se encuentran los procesos cognitivos: “la competencia lectora se estratifica en tres niveles: lectura literal, lectura inferencial-crítico y analógico-crítico pisos asentados sobre procesos cognitivos de diferente carácter dependiendo del avance que el lector va teniendo a través del conjunto de textos” (Kabalen y Sánchez, 1997; Román Calvo, 2018; Gómez Bonilla, 2020). En consecuencia, como antesala o, más bien, inicio de la carrera profesional de la Licenciatura en Filosofía, es posible admitir que lo desarrollado por los estudiantes es adecuado con respecto a su desarrollo de competencia por lo que se supone trabajado en el nivel de educación medio superior.

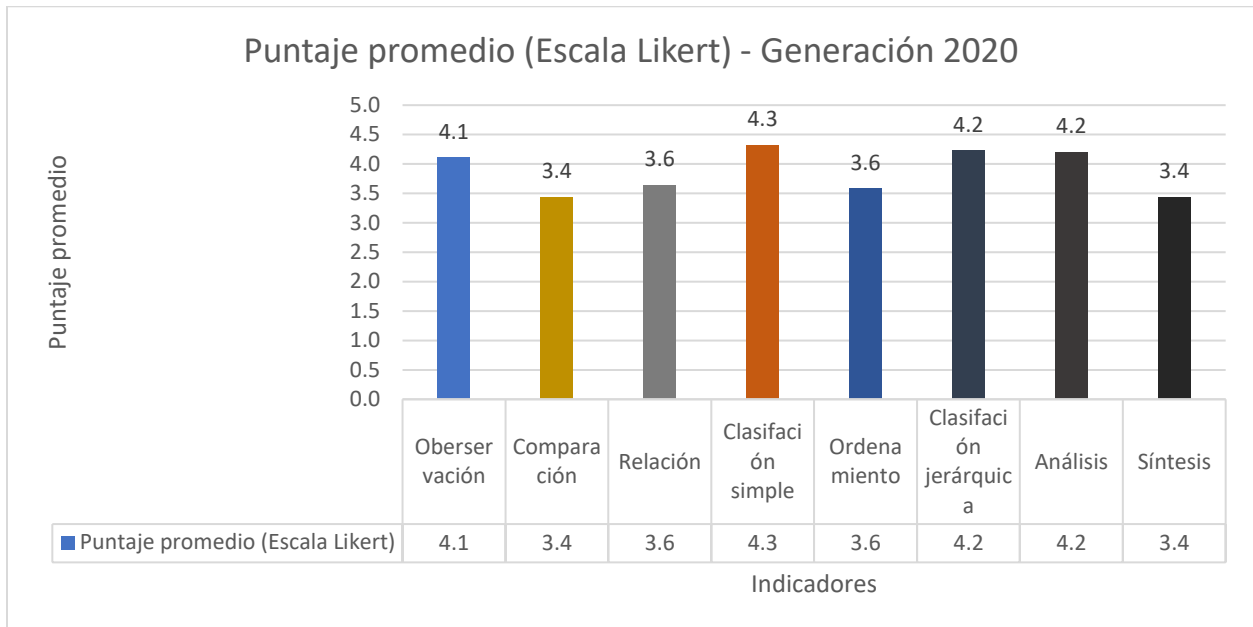
De la mano con lo desarrollado en el análisis, es posible interpretar estos primeros resultados como adecuados o esperados de acuerdo con la antesala del nivel superior, que es la educación en bachilleratos o preparatorias. Al menos aquí se podría entender que los alumnos de la licenciatura cuentan, a nivel satisfactorio con el perfil de ingreso para desarrollar las capacidades que los habiliten para ingresar, en un futuro, a las comunidades académicas.

Ahora veremos las próximas gráficas que aclararán los avances que se tuvieron - en correspondencia con la gráfica 1 que compara a las cuatro generaciones- en la dimensión de lectura literal, el primer escalafón de estas competencias lectoras.

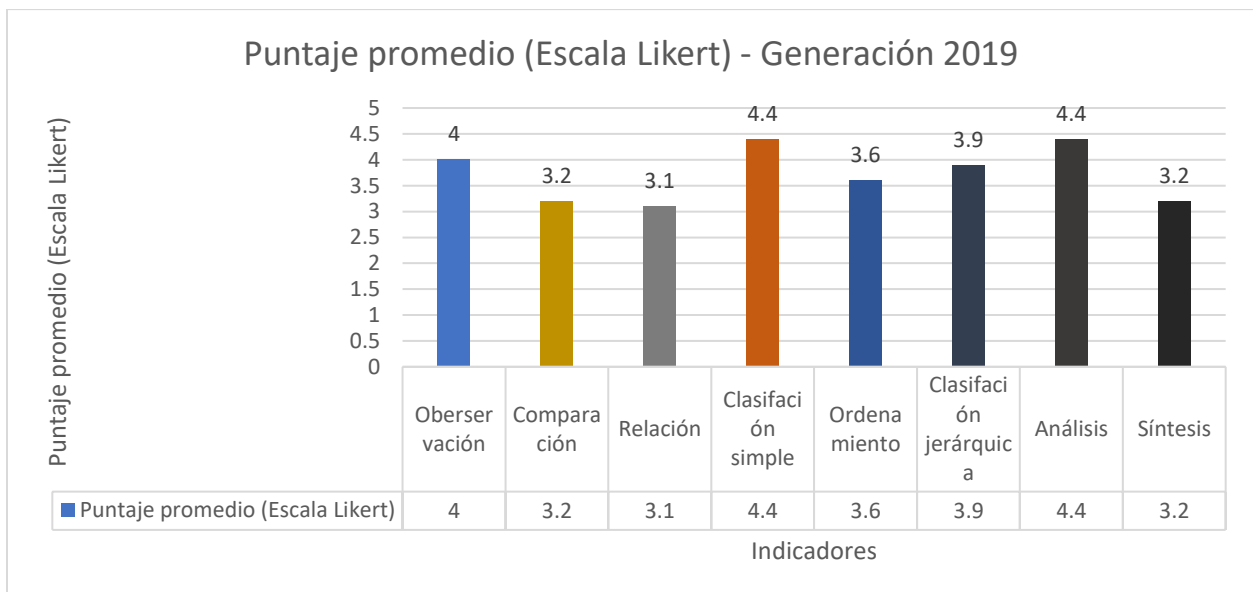
Gráfica 3. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2021, con una muestra de 13 estudiantes.



Gráfica 4. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2020, con una muestra de 17 estudiantes.



Gráfica 5. Puntaje promedio (Escala Likert) – Generación 2019, con una muestra de 5 estudiantes.



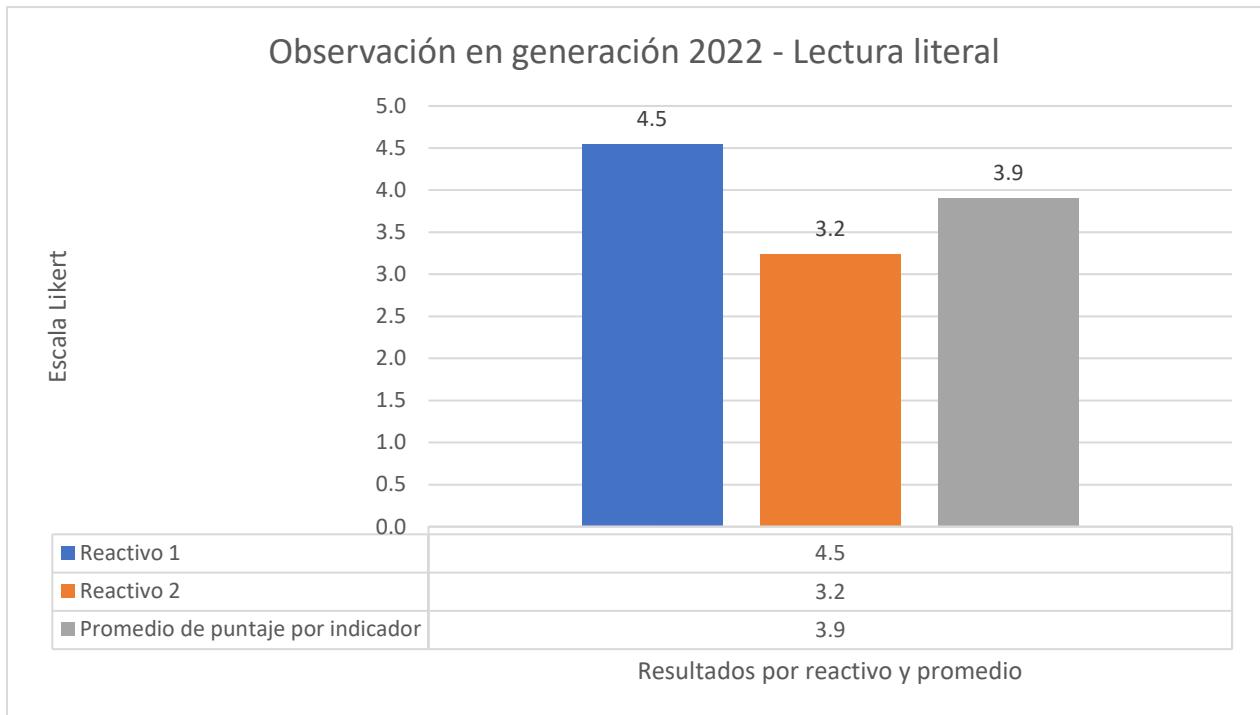
Ya es posible vislumbrar un avance o progreso consistente en la mayoría de los indicadores o variables que componen la dimensión de lectura literal que constituye a la competencia de lectura académica. Vemos que las mejoras sustanciales se dan en los

componentes más complejos de la lectura literal, que tienen que ver con la clasificación jerárquica, el análisis y la síntesis. Las tres variables en las generaciones 2021 y 2020 han llegado al nivel de muy satisfactorio, algo que contrasta con lo estacionario de indicadores que se considerarían más básicos como la comparación y la relación.

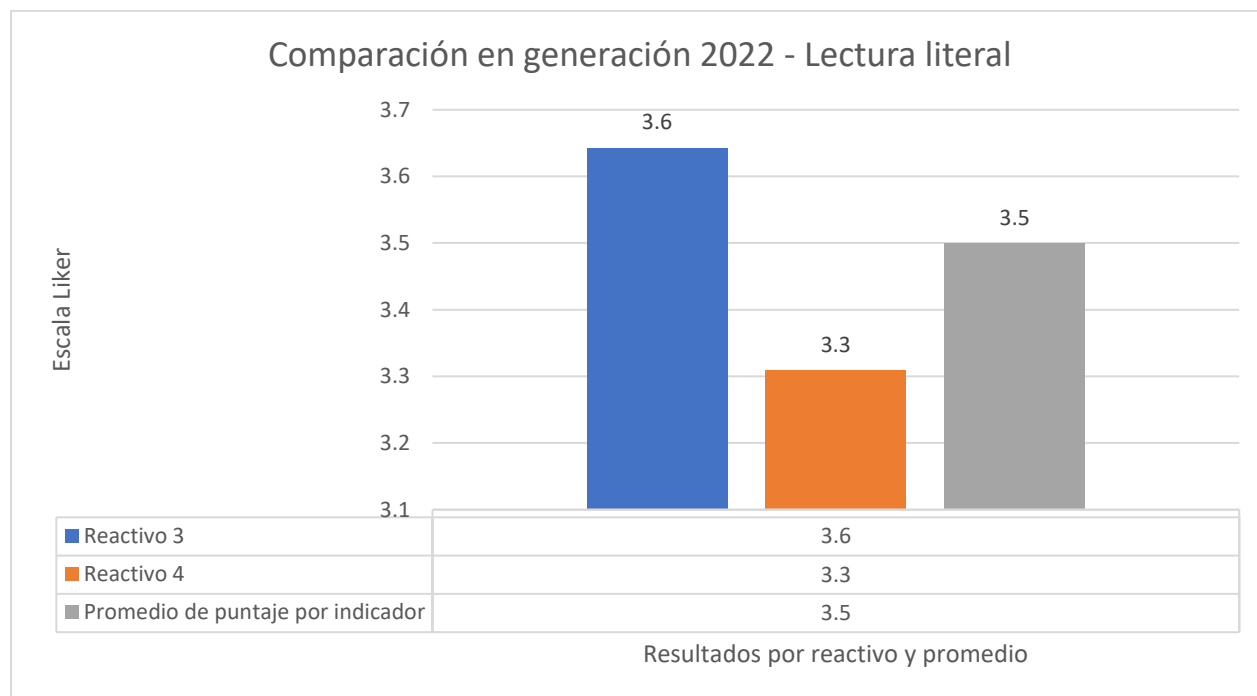
Ahora bien, ¿qué habrá permitido este avances sustanciales de los tres últimos indicadores de la competencia de lectura literal? Entendamos que el análisis, como componente de la lectura literal, es una “una operación de pensamiento que implica la división de situaciones o tareas complejas en otras más sencillas... un proceso sistemático y organizado que facilita la comprensión y la profundización de los conocimientos extraídos de un texto” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 66). En este sentido, el avance del curso supone que los alumnos han logrado dirigir la práctica de su lectura a un punto más fragmentario, pero que también logran consolidar en una síntesis, como la otra variable que ha mejorado conforme se pasa de una generación a otra.

Es necesario también tomar en cuenta que en la última generación tuvimos resultados menores a los de las dos generaciones precedentes. Cabe la posibilidad que el número de encuestados para esta última fase del programa de estudios sea insuficiente o que hay factores motivacionales que impiden la resolución del cuestionario de manera adecuada. Lo que sí es posible deducir de lo anterior, es que los alumnos, conforme avanzan en el programa, tienen una atención más específica sobre elementos que corresponden al análisis por su interés en la captación y adecuación de conceptos, actividad elemental en la filosofía.

Gráfica 6. Indicador de observación para la dimensión de lectura literal en la generación 2022.



Gráfica 7. Indicador de comparación en nivel de lectural literal en la generación 2022.



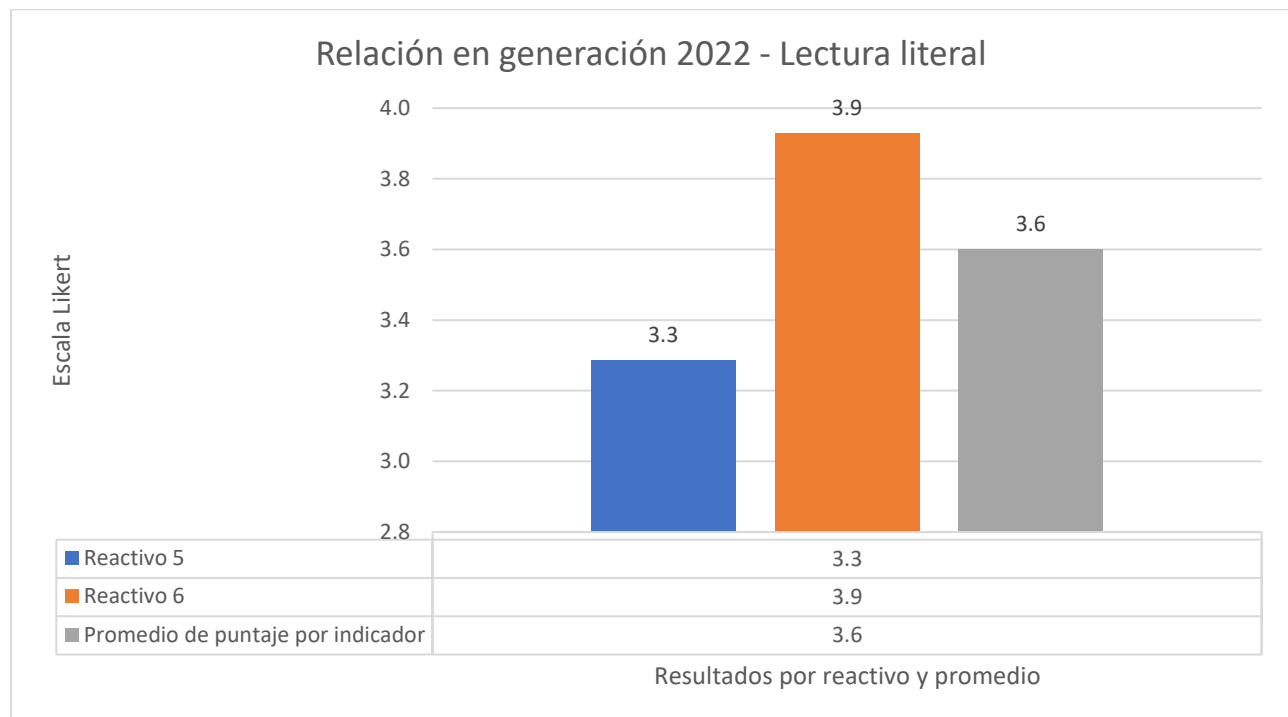
En los primeros dos indicadores de la lectura literal vemos resultados dispares dependiendo del reactivo al que se da respuesta. Sin embargo, en ambas variables nunca se sale del marco de satisfacción que nuestra Escala Likert nos recuerda.

Volvamos a la pregunta que se plantea en el asunto de la observación, “¿Qué concepto o término observas como eje de la lectura?”. Es clave dentro de la disciplina de filosofía el trabajo con conceptos. De hecho, la parte fundamental de la filosofía es en referencia a los conceptos. Recordemos lo que dicta Hegel respecto al entendimiento filosófico: “El entendimiento determina y mantiene firmes las determinaciones; la razón es negativa y dialéctica, por disolver en nada las determinaciones del entendimiento; es positiva, por engendrar lo universal y *subsumir bajo él* lo particular” (2011, p. 185). En otras palabras, el lector de filosofía ha de buscar siempre los términos que aludan a lo universal, lo que podría ser un indicador pertinente su elección acertada en el cuestionario de las opciones que más se adecuen a los criterios de observación.

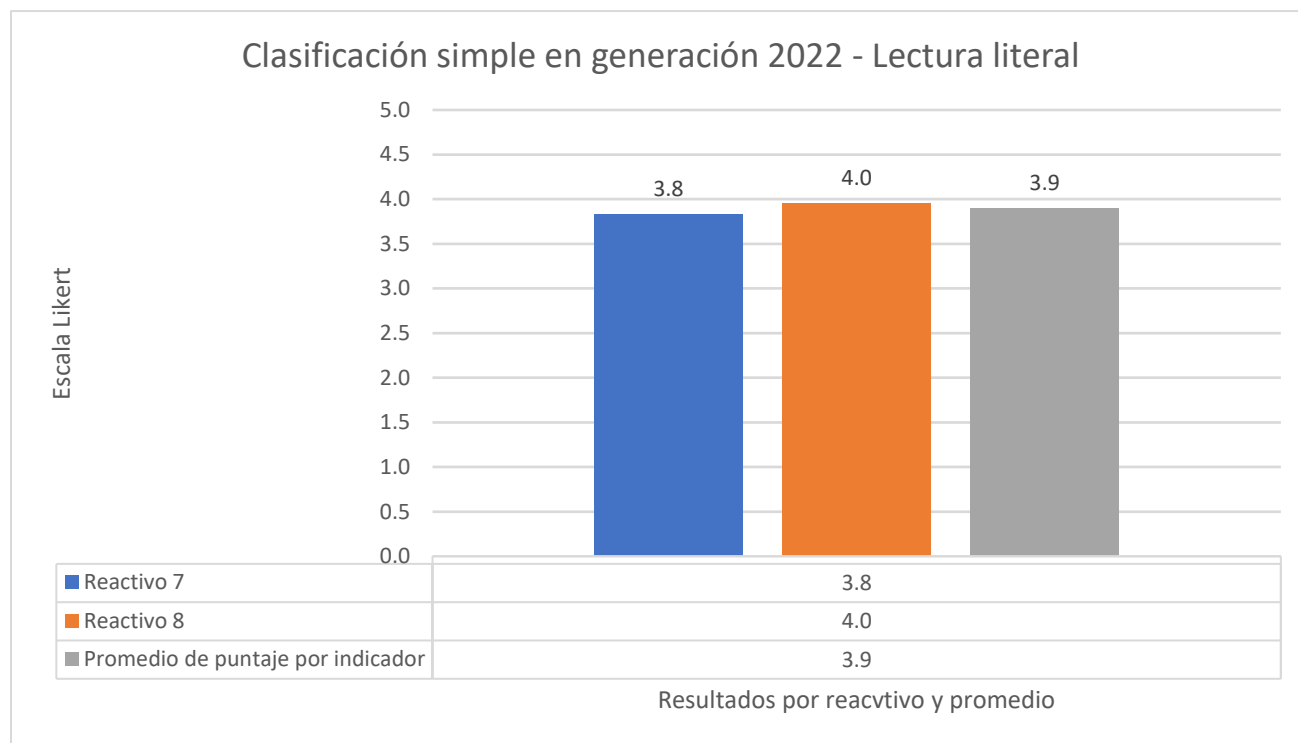
En sintonía con lo anterior, la observación y la comparación resultan ser operaciones cognitivas de importancia para tener un primer anclaje en la lectura de la disciplina de filosofía. Lograremos observar, con las subsecuentes gráficas, que habrá

mejoras sustanciales en el ámbito de la lectura literal, por lo que se tienen que volver un dominio particularmente bien manejado por el estudiante del programa de la licenciatura. Aquí lo que habría que considerar es de qué forma los alumnos toman o adquieren la práctica de una lectura puntual, si es por la injerencia del docente y sus planeaciones didácticas y estrategias, o por una cuestión contingente y autogestiva por parte de los mismos.

Gráfica 8. Indicador de relación de la dimensión de lectura literal de la generación 2022.



Gráfica 9. Indicador de clasificación simple del nivel de lectura literal en la generación 2022.



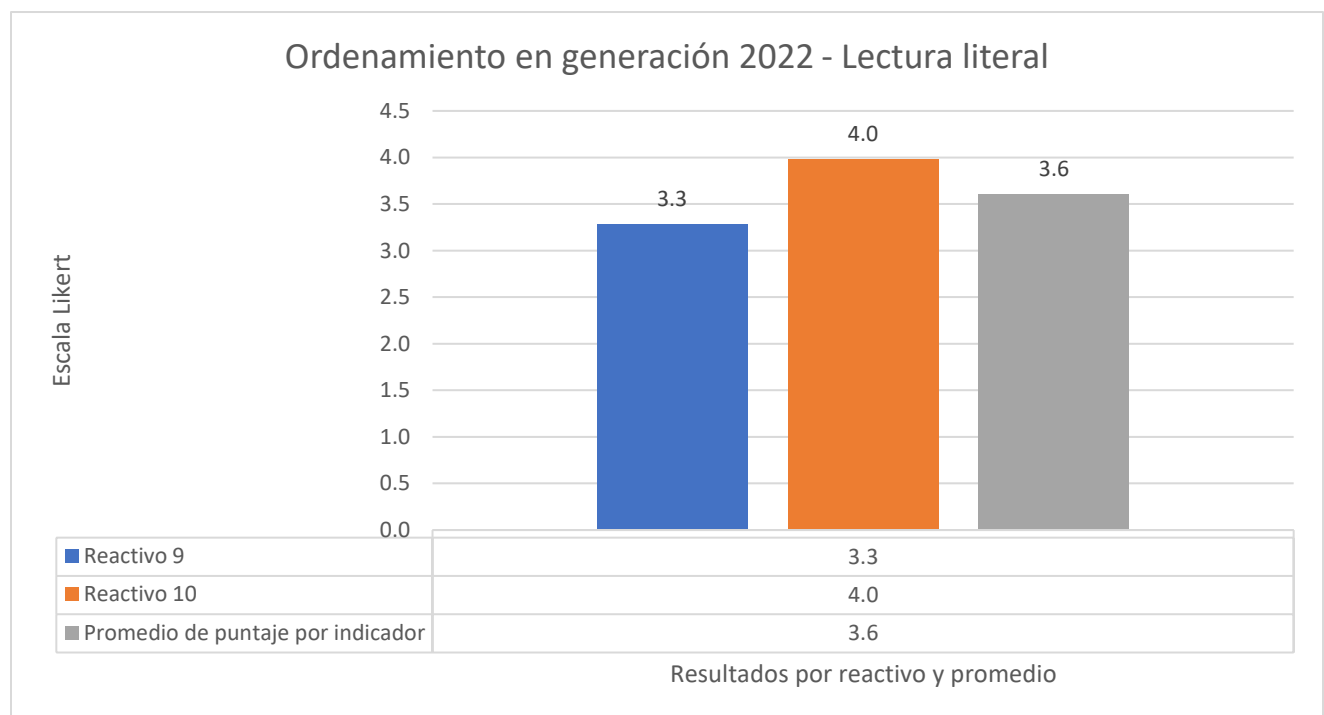
Aquí también observamos resultados favorables para los estudiantes de la primera generación, entendida en los escalafones iniciales de la disciplina, en donde muchos no se han habituado a la lectura anterior a su inscripción en el programa. Prácticamente en tres de los cuatro reactivos tenemos una medida de un nivel de lectura literal muy satisfactorio, a reserva del reactivo número 5, que busca dar cuenta del elemento común que se encontraría en los términos o nociones de las lecturas, algo que implica un desarrollo todavía más extenso de la lectura en función de lo dicho y plasmado por el texto mismo.

Recordemos lo antedicho en el marco teórico: “es un nexo entre dos características de dos objetos o situaciones correspondientes a la misma variable”, expresándose en los términos de la variable o característica común (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 33). De acuerdo con esto, las relaciones que encuentran los lectores implican un despliegue mayor de los componentes de la lectura, asimismo la clasificación simple requiere de la articulación en serie de una serie de términos o ideas que tienen un punto

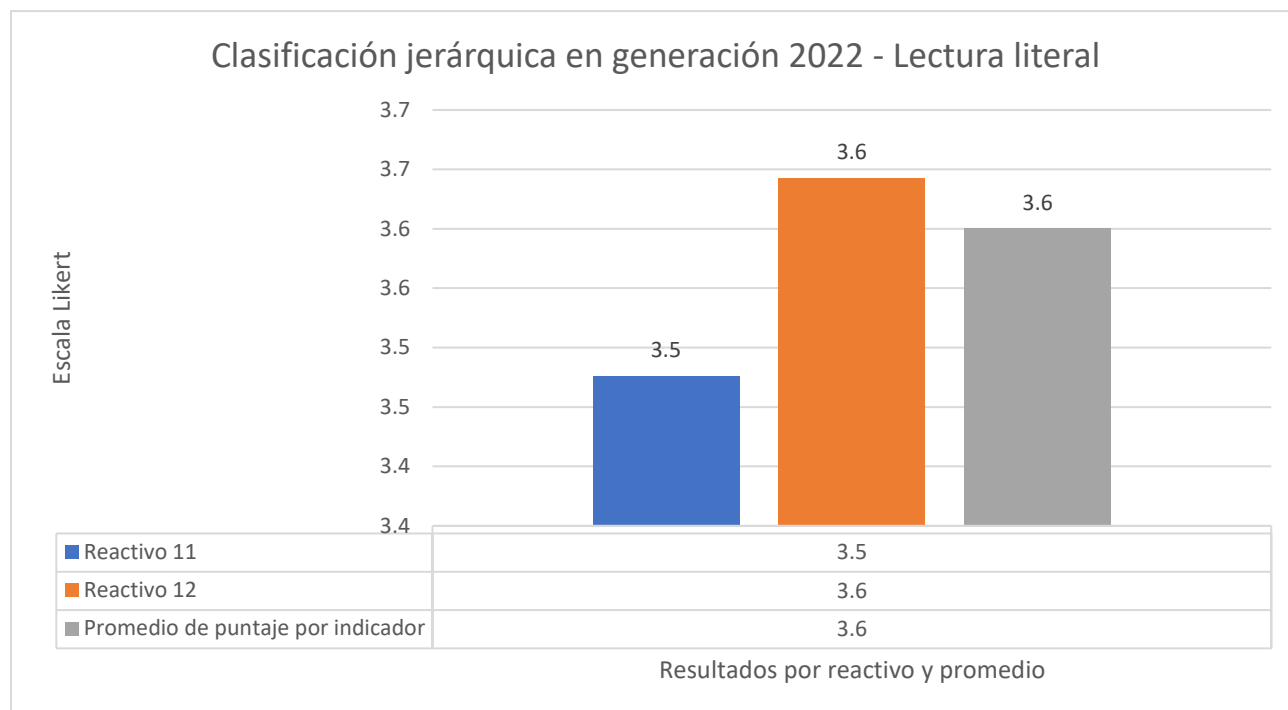
o nodo en común. Ya se observará, en consonancia con esto, si en las siguientes generaciones hay una mejora de esta situación por parte de los alumnos.

En función de lo anterior, se puede esperar que estos resultados son favorables dentro de la generación 2022 puesto que son momentos en los que el estudiantado se esmera en conseguir resultados óptimos en las pruebas que les aplican. Entonces, el factor motivación es de suma relevancia para conseguir que los futuros profesionales indaguen en la lectura, primero, dentro de su texto y, posterior a ello, leer entre líneas -lo que consistirían el nivel de lectura inferencial y analógico-crítico. Además, como son esferas inferior en complejidad procesual al análisis y la síntesis, es de esperar logros cercanos o empatados con el escalón cuatro de la Escala Likert.

Gráfica 10. Indicador de ordenamiento del nivel de lectura literal en la generación 2022.



Gráfica 11. Indicador de clasificación jerárquica del nivel de lectura literal en la generación 2022.



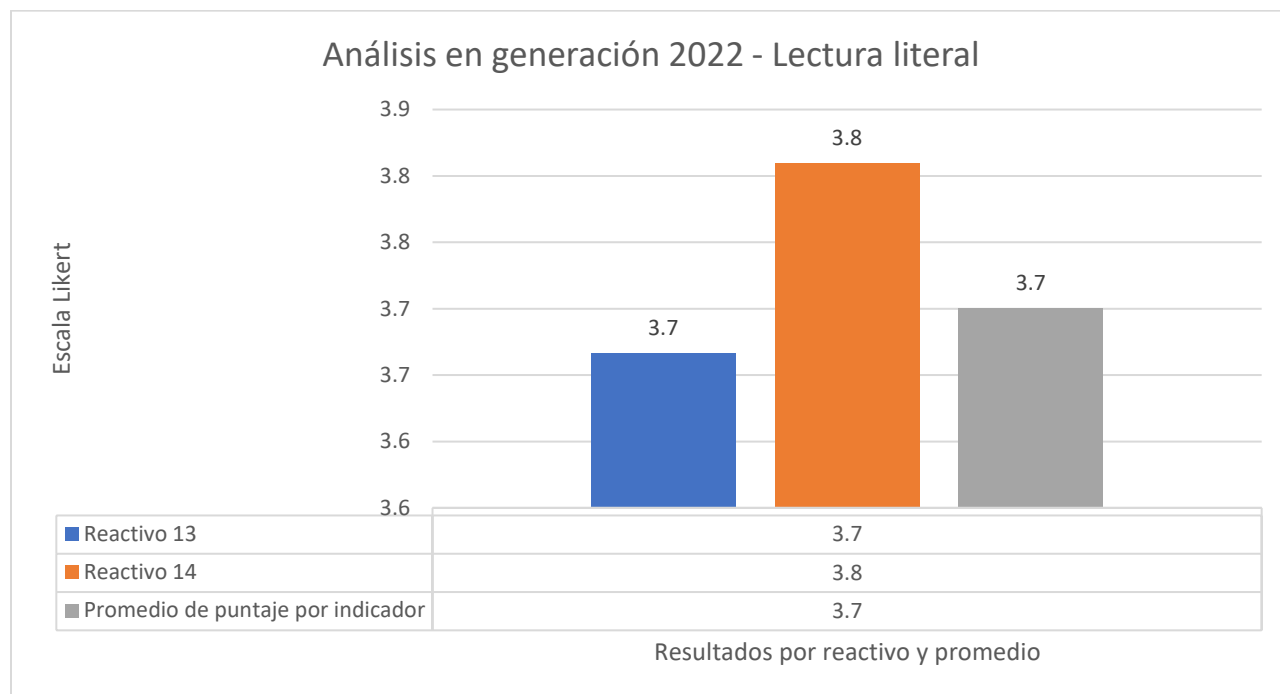
Lo que podemos ver aquí es parecido a las anteriores gráficas: nunca hay resultados parejos en los dos reactivos que componen a uno u otro indicador del nivel de lectura literal.

Yendo al análisis, es importante resaltar que aquí no se trata de la clasificación simple, esto es, que sus datos o información esté sólo ordenada en serie. Recuérdese que la clasificación jerárquica consiste en la organización del conjunto de elementos que componen, esencialmente, a un texto en el formato de clases. A saber, “una operación de pensamiento que implica la división de situaciones o tareas complejas en otras más sencillas... un proceso sistemático y organizado que facilita la comprensión y la profundización de los conocimientos extraídos de un texto” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 66). En consecuencia, como operación cognitiva del sujeto más compleja que la simple seriación sin ordenación, esto funcionará como la antesala a procesos más complejos, como el análisis y la síntesis.

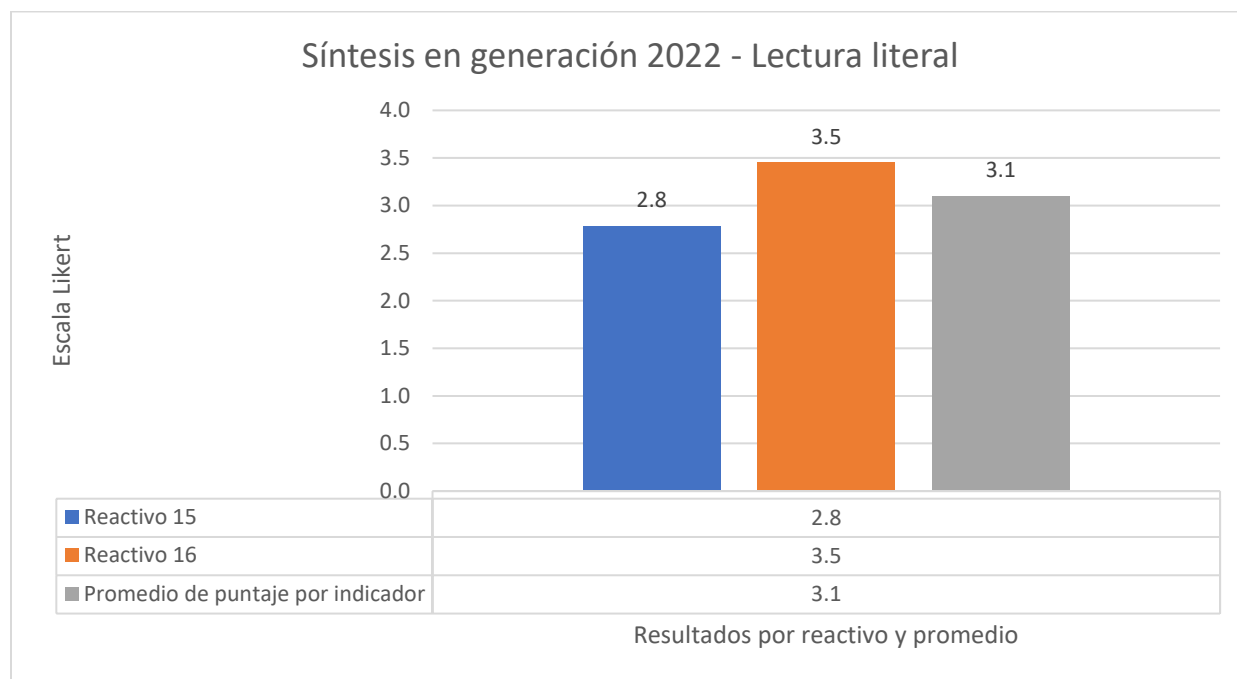
¿A qué se deberán estos resultados? Los resultados que aquí se tienen responden a una tendencia que se ha registrado del cuestionario aplicado sobre los

estudiantes de la Licenciatura en Filosofía. Justo en etapas iniciales es complicado esperar que los aprendientes logren esquematizar los conceptos de tal forma que obtengan una ordenación por prioridad. En este sentido, aquí se comenzará con una caída en los resultados de los otros procesos cognitivos que conforma al nivel de lectura literal, es decir, el análisis y la síntesis.

Gráfica 12. Indicador de análisis del nivel de lectura literal en la generación 2022.



Gráfica 13. Indicador de síntesis del nivel de lectura literal en la generación 2022.



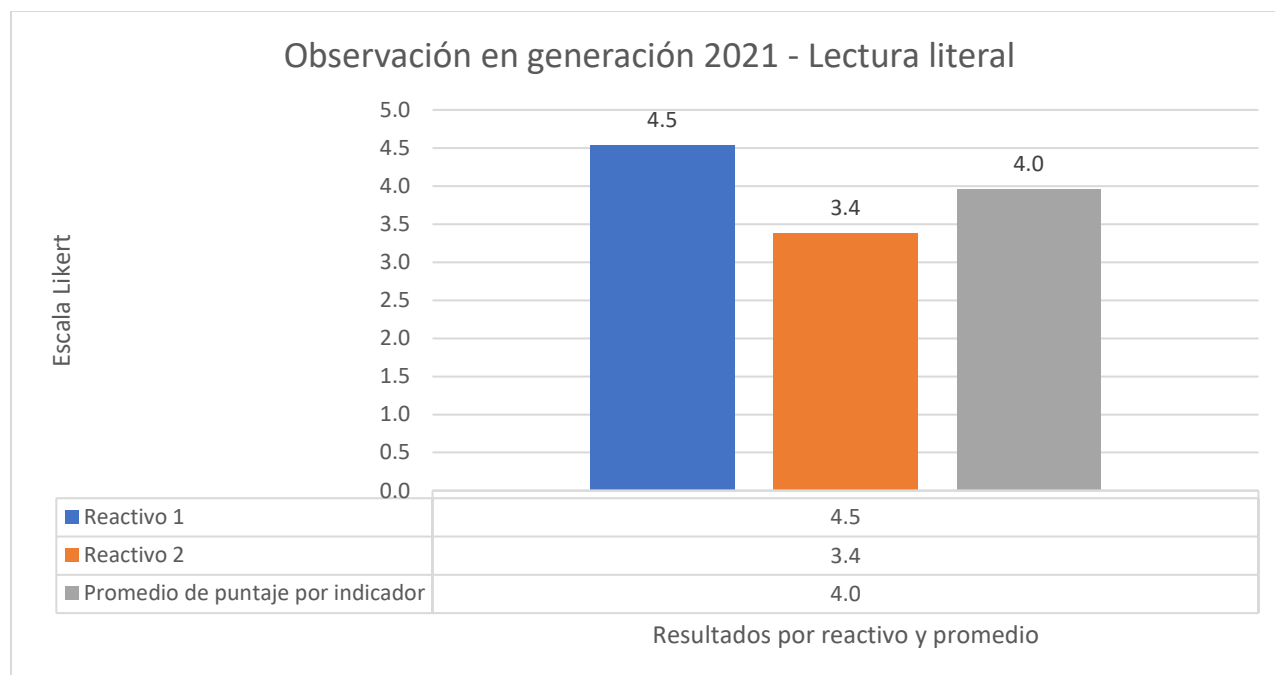
Por parte del criterio o indicador de análisis se tiene un resultado prácticamente similar o idéntico al de la clasificación jerárquica. En cambio, el indicador de síntesis sí obtiene una reducción considerable, llegando aproximadamente al nivel que no es ni satisfactorio ni insatisfactorio dentro de la Escala Likert. Aunque los resultados varían si se considera de manera individual por los reactivos, puesto que el reactivo número quince se enfoca en las relaciones que se puede establecer entre cinco términos. Mientras que en el caso del reactivo número dieciséis se dirige más a expresar la idea general dentro de un fragmento de texto.

Ahora bien, el análisis y la síntesis son los procesos cognitivos más importante y que dan cierre a la lectura en su faceta literal. Son procesos, a su vez, bisagra que permiten el acceso al siguiente nivel de lectura: el nivel de lectura inferencial. No habría manera de que se pueda participar en las comunidades discursivas a las que se busca acceder sin el proceso de análisis, sobre todo si se rastrea esta noción con la articulada de la alfabetización académica: “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003; 2005). Pero, ¿en el proceso de síntesis? Para decirlo de una manera sucinta, la

síntesis es una variable que se contempla dentro de la calidad de textos, algo que es evaluado por instrumentos como los mencionados en anteriores apartados: los cuestionarios Reader Belief Questionnaire y Writing Beliefs Inventory, sustentados en los planteamientos de Schraw y Bruning (1996) y White y Bruning (2005).

¿Qué más se puede decir al respecto? La descomposición de partes que es constitutiva del análisis como proceso cognitivo y la síntesis como un proceso que unifica diferentes determinaciones o significados para conformar uno nuevo. Como es de pensarse, esto implicará un razonamiento más agudo que no sólo se dedica a “cortar” conceptos que se pueden presentar en el texto, sino que ahora se requiere del hallazgo de una determinación común entre dos conceptos o ideas. Esto último es un escalón más a avanzarse que sólo será posible como una mayor agregación de contenidos y saberes al estudiantes de la disciplina filosófica.

Gráfica 14. Indicador de observación del nivel de lectura literal en la generación 2021.



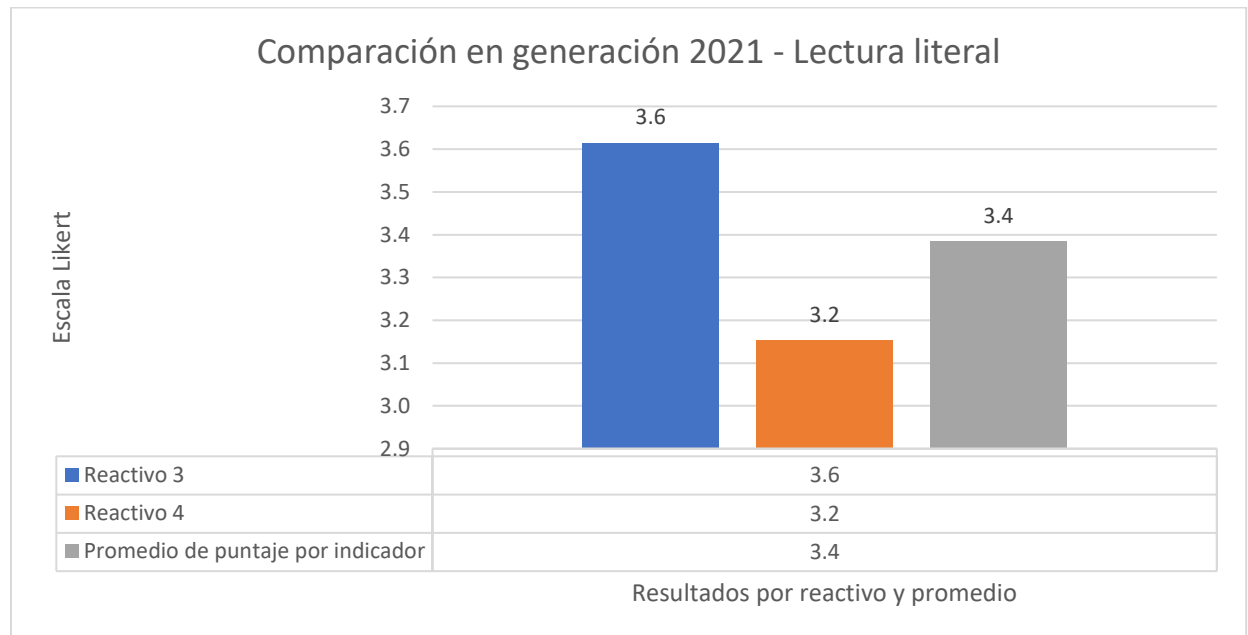
Es momento de comenzar a realizar las comparaciones por el grado de generación. El resultado entre una y otra generación -2022 y 2021- es prácticamente el mismo, puesto que aquí se tiene 4.0 en la Escala Likert. Apenas si es una ligera mejora

que sólo tendrá su adecuada dimensión si es articulada con otros indicadores que componen al nivel de lectura literal.

La observación es la piedra de toque de la lectura, no sólo en su talante literal, sino a nivel general. Entiéndase que el nivel de lectura literal se compone de dos subniveles, que consisten en el reconocimiento y recuerdo y en la reorganización (Clavijo, 2018, p. 39), donde se revela como evidente que la observación, en tanto implica dar cuenta de aspectos o rasgo de un objeto, requiere de un proceso de identificación en su suelo más simple. En este sentido, el proceso de observación será ya algo dominado por el estudiante, por lo que la consecución de un puntaje más alto en la Escala Likert será materia de otros factores como el motivacional dentro de la realización del instrumento o cuestionario aplicado a los estudiantes de la Licenciatura.

La consistencia de los resultados de una generación a otra da cuenta de un atributo necesariamente consolidado por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, aún en su nivel más básico. ¿Qué significa esto? Que este aspecto de la competencia de lectura académica es algo que ya ha sido desarrollado por parte de los estudiantes, incluso antes de haber accedido al programa de licenciatura. De este modo, lo único que se puede atender aquí es un reforzamiento y aprovechamiento de esta aptitud o habilidad en la lectura.

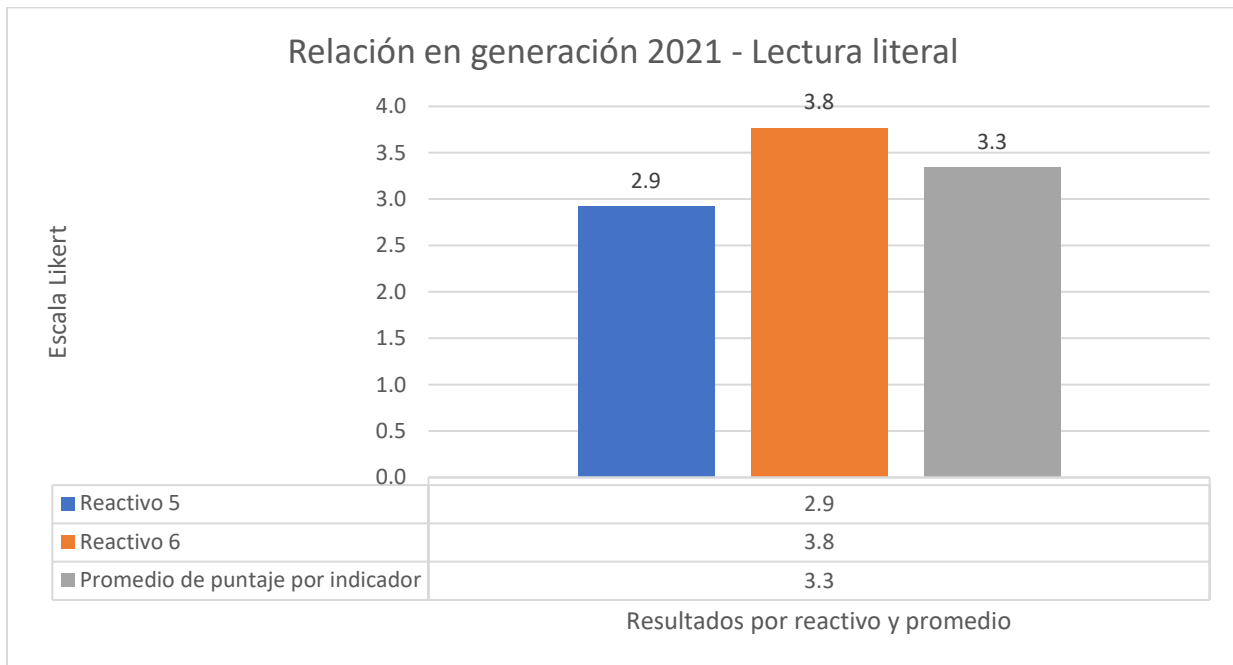
Gráfica 15. Indicador de comparación en la generación 2021 de lectura literal.



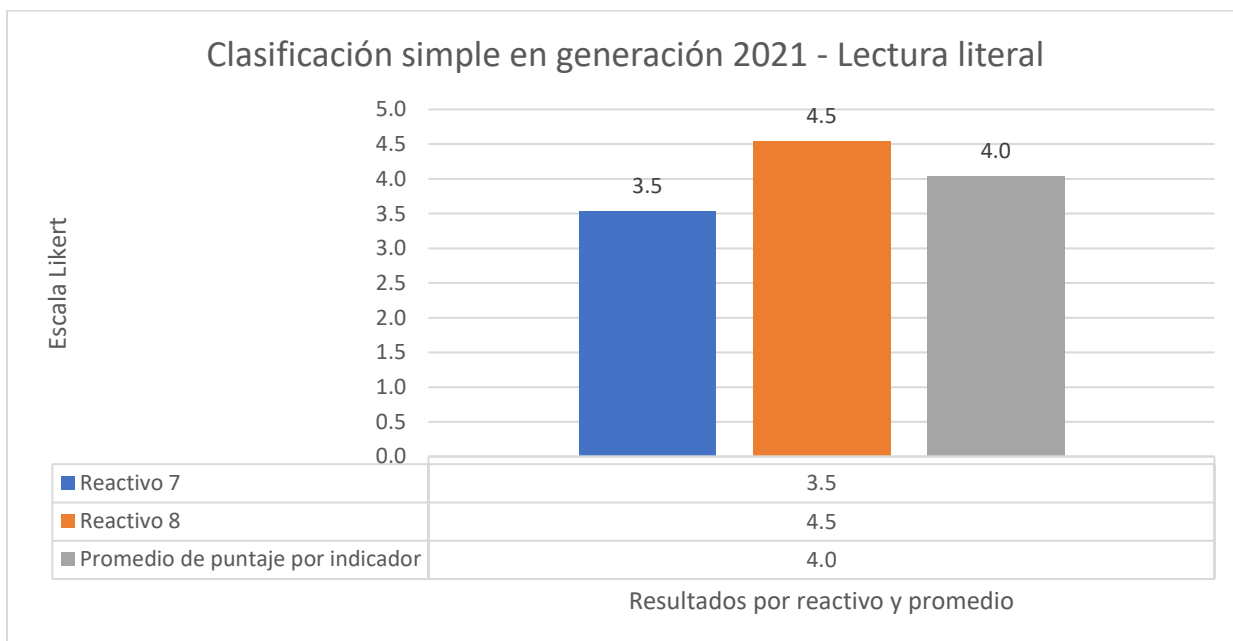
Aquí se observa una disminución de .1 en la Escala Likert, en contraste con los resultados de la generación 2022. Lo cual no señala diferencias sustanciales que se ahondarán en el análisis y en la interpretación.

Dar cuenta de los ejes en una lectura o texto brindado, y ponerlos en una tabla de equivalencia para decidirse por el más adecuado para dotar de sentido a lo que se lee es, evidentemente, una práctica que sólo se puede fortalecer con el tiempo. Recuérdese que la comparación consiste en un proceso de identificación. Más propiamente hablando: de equivalencia o medida de las partes que componen al cuerpo entero del texto. Dentro del catálogo de características que definen a la lectura literal, se encuentra esta Cervantes Castro (et al.): “identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos” (Cervantes Castro, et al., 2017). En otras palabras, este es un proceso que va en correspondencia con el anterior: ya está suficientemente dominado por los alumnos del nivel licenciatura en sus primeras fases.

Gráfica 16. Indicador de relación en generación 2021 al nivel de lectura literal



Gráfica 17. Indicador en clasificación simple en generación 2021 de lectura literal



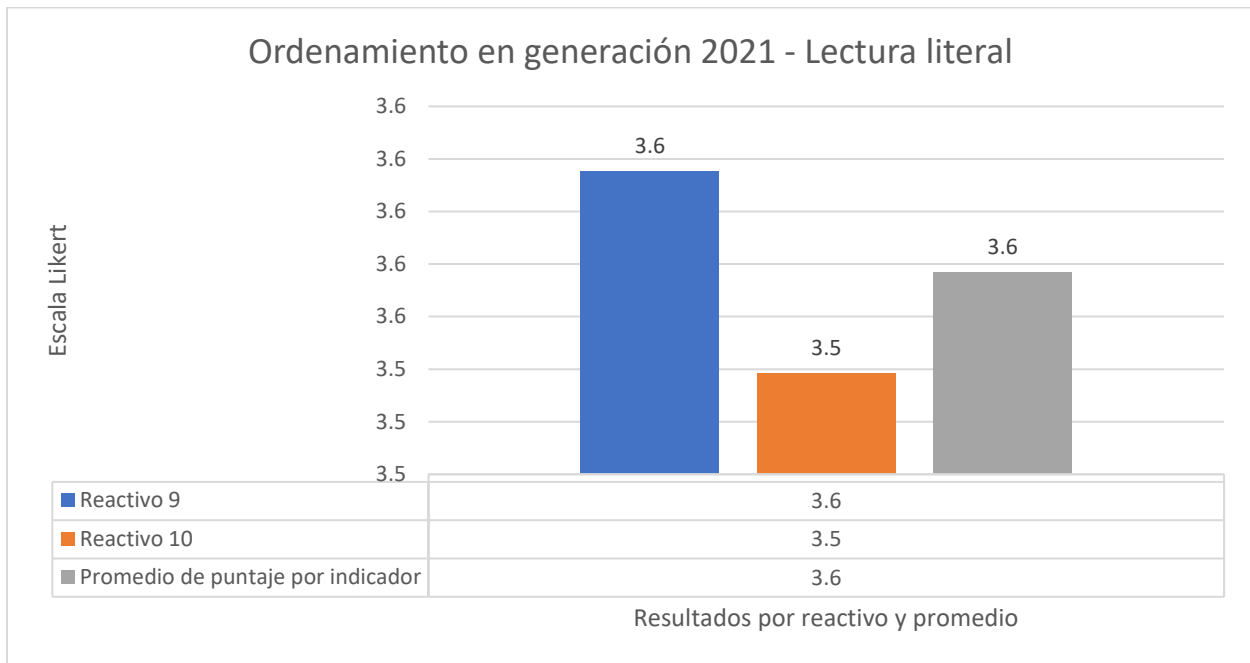
Se observa que el indicador de relación en la generación 2021 tiene un puntaje más bajo que el de la generación 2022, lo que revela una reducción considerable, mas no sustancial dentro de este aspecto. En cambio, para el asunto de la clasificación simple

se encuentra un conservación de, prácticamente, el mismo nivel en la Escala Likert. Nuevamente, aquí no se encontrarán mejoras o disminuciones radicales dentro de estas gráficas.

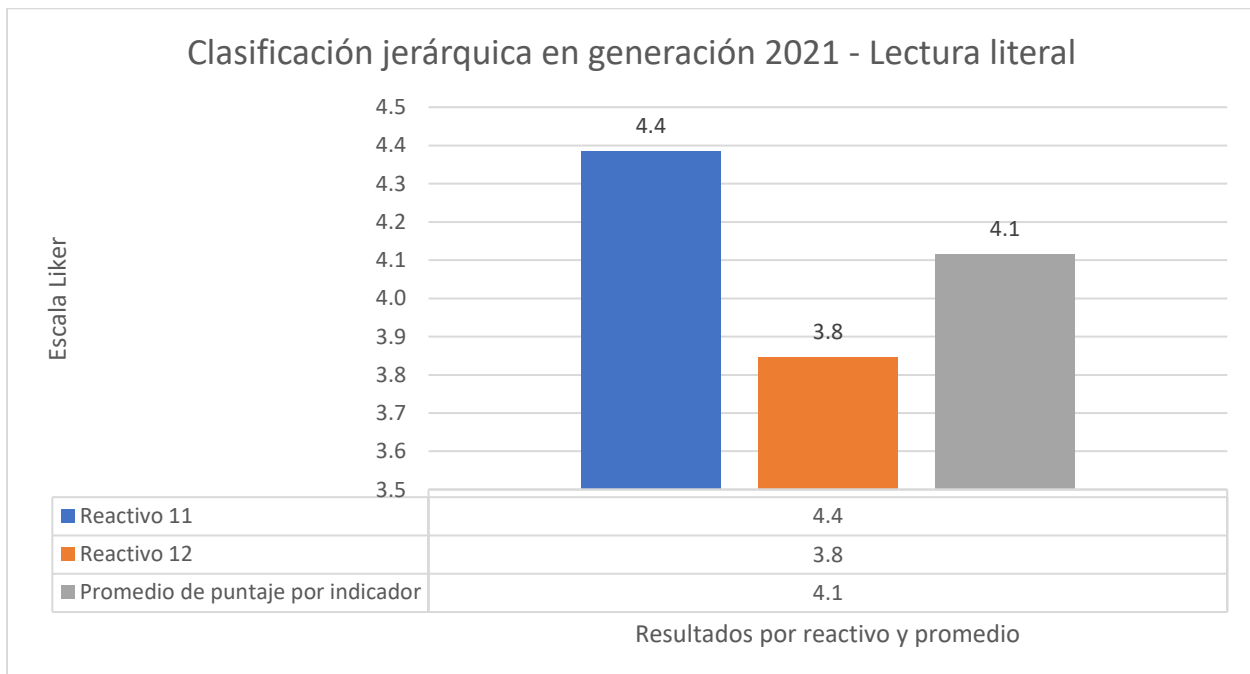
Continuando con el análisis, recuérdese que la clasificación simple forma parte de las habilidades cognitivas básicas, al menos así lo menciona en unas de las investigaciones citadas en este trabajo referente a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UPHM: “la observación de características de un texto, la clasificación simple, la combinación y el pensamiento crítico de primer nivel” (Román, 2018, p. 110), dentro de la dimensión cognitiva más simple. Es decir, se sigue dentro de un apartado que no brinda aún suficiente información del desarrollo cognitivo dentro del programa de estudios aquí estudiado.

De la mano con lo anterior, no hay todavía un desarrollo suficiente de las habilidades cognitivas dentro de la dimensión de competencia en lectura académica. Tendrá que esperarse en los siguientes reactivos e indicadores cuando se conozca a detalle los avances que han tenidos los estudiantes dentro de la Licenciatura. Ahora, ¿a qué se deberá la reducción del reactivo 5: ¿qué elemento en común encuentras en los términos o nociones? Es una pregunta relativamente sencilla, lo que vuelve más interesante la razón de una resolución errónea o insuficiente de parte de los estudiantes de la generación 2021. Esto último puede responder con mucha probabilidad a una cuestión de desinterés o falta de motivación por la resolución de reactivos con poca incitación al reto o la oportunidad de superar obstáculos.

Gráfica 18. Indicador de ordenamiento en la generación 2021 a nivel de lectura literal.



Gráfica 19. Indicador en clasificación jerárquica en la generación 2021 a nivel de lectura literal.



A diferencia del caso del indicador de ordenamiento, para la clasificación jerárquica se tiene una mejora considerable de parte de los estudiantes de la generación 2021. Sobre

todo, el reactivo número 11 obtiene una mejora de casi un punto en lo que corresponde a la Escala Likert, ejercicio que contiene una pregunta de difícil resolución por el número de variables que se pueden articular.

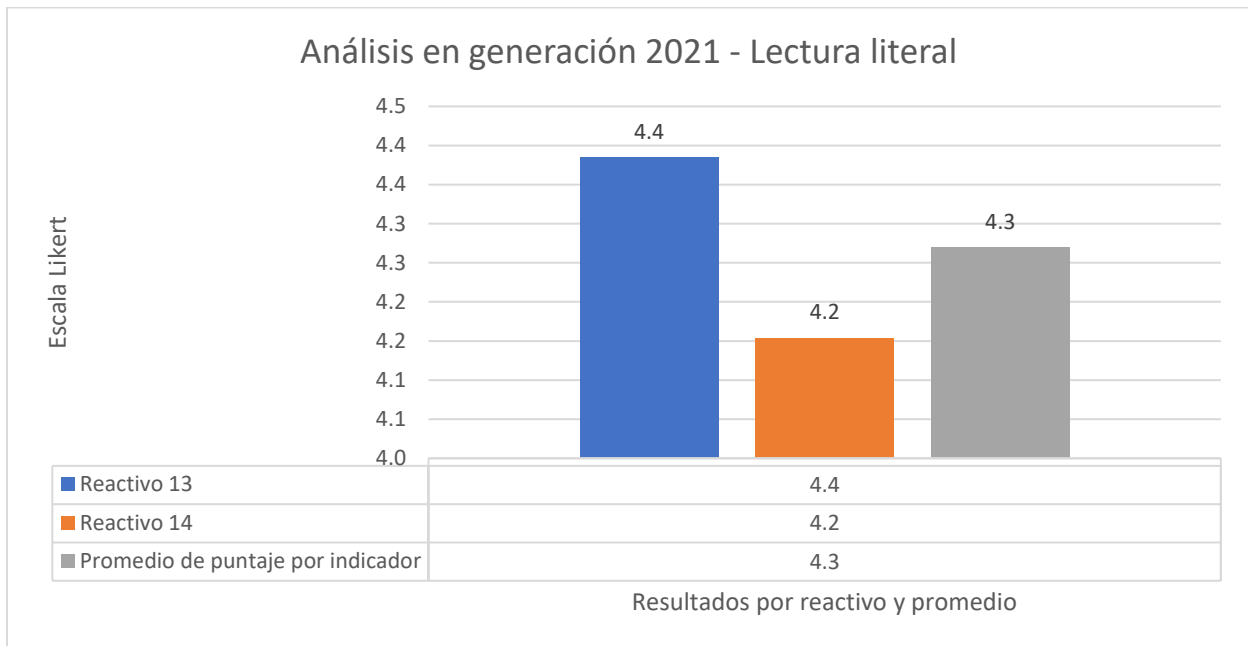
Hay que tomar en cuenta que, si bien se le conoce como procesos cognitivos, estos no podría ser sino hay una acción que se ejecute por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía. En este sentido, la clasificación jerárquica y el ordenamiento de los conceptos que componen a una lectura sólo se puede realizar entendiéndose por tales acciones que el lector ejecuta:

La lectura literal del problema es un proceso en el cual, partiendo del análisis, se descubre la estructura, se interpreta la esencia de lo que se ha leído y se expresa la construcción de un significado que puede aplicarse al contexto donde actúa el estudiante y donde lo que aprende se hace real y útil. (Sánchez, et al., 2016, p. 35)

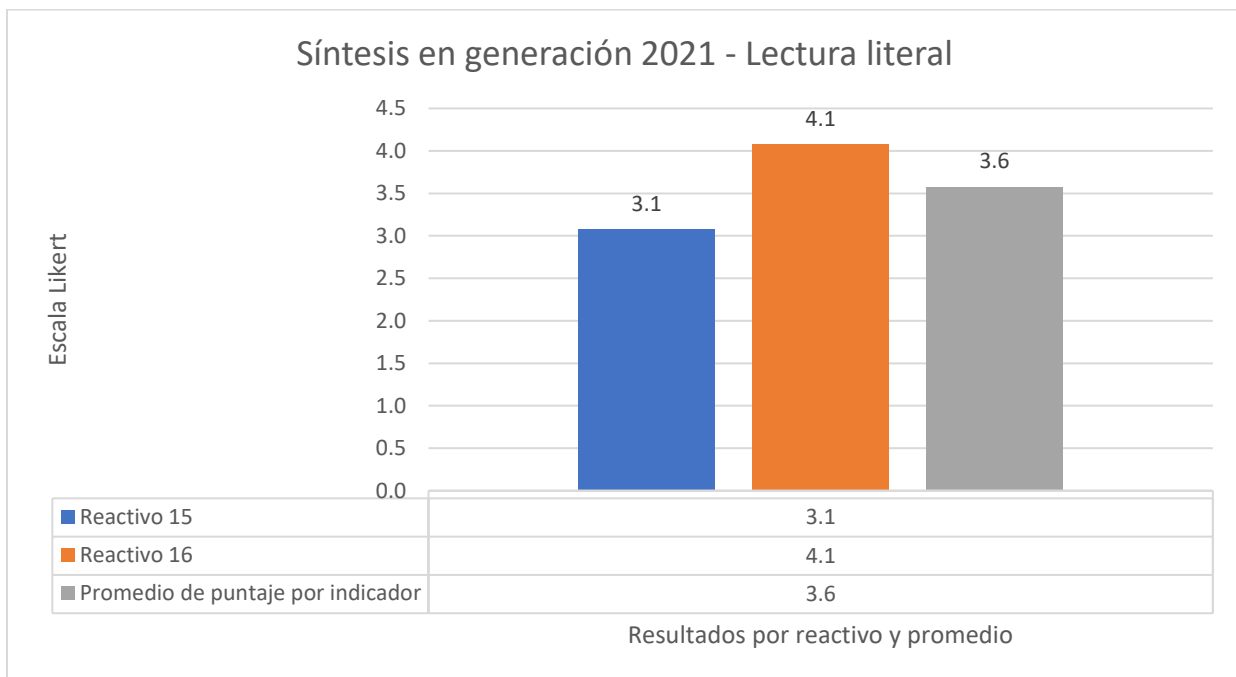
En consecuencia, la variable de lectura literal no podría desarrollarse si el alumno no solamente adquiere los conocimientos necesarios, sino que también es capaz de realizar acciones correspondientes con los significados agregados.

De este modo, es probable que el estudiante de la Licenciatura en Filosofía ya tiene el ánimo o la motivación para interpretar textos y, por consiguiente, resolver con mayor asertividad esta clase de ejercicios que solicitan más iniciativa. Así pues, es de esperarse una mejoría continua de otros rubros, como es el caso del ordenamiento en las subsecuentes generaciones.

Gráfica 20. Indicador de análisis en la generación 2021 a nivel de lectura literal.



Gráfica 21. Indicador de síntesis en la generación 2021 a nivel de lectura literal.



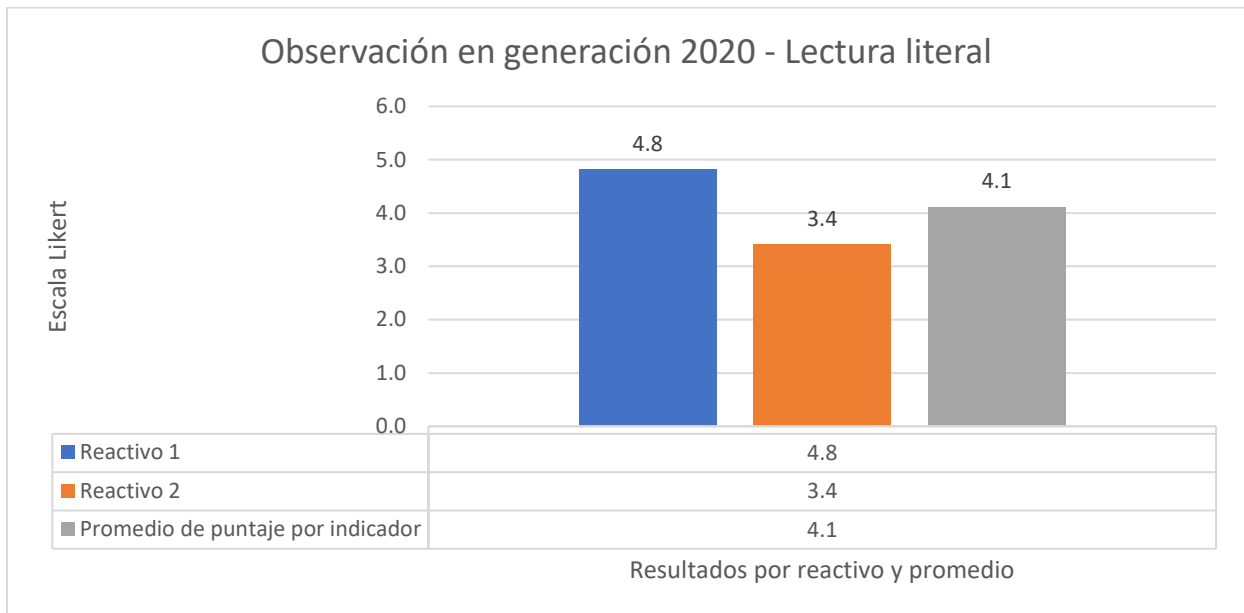
Aquí ya se logran observar mejoras sustanciales en los dos procesos cognitivos de mayor complicación dentro de la dimensión de lectura literal: el análisis y la síntesis.

Mientras que en el análisis se tiene un paso del 3.7 al 4.3 de puntos según la Escala Likert, logrando estar cerca del nivel de máxima satisfacción, en el caso de la síntesis también se obtuvo un nivel satisfacción suficiente. Los cambios son mayor o igual a la mitad de un punto dentro de la Escala Likert, en un nivel de participación mayor al 25% de los que realizaron el cuestionario, por lo que es válido afirmar que sí se produjo una alteración digna de análisis.

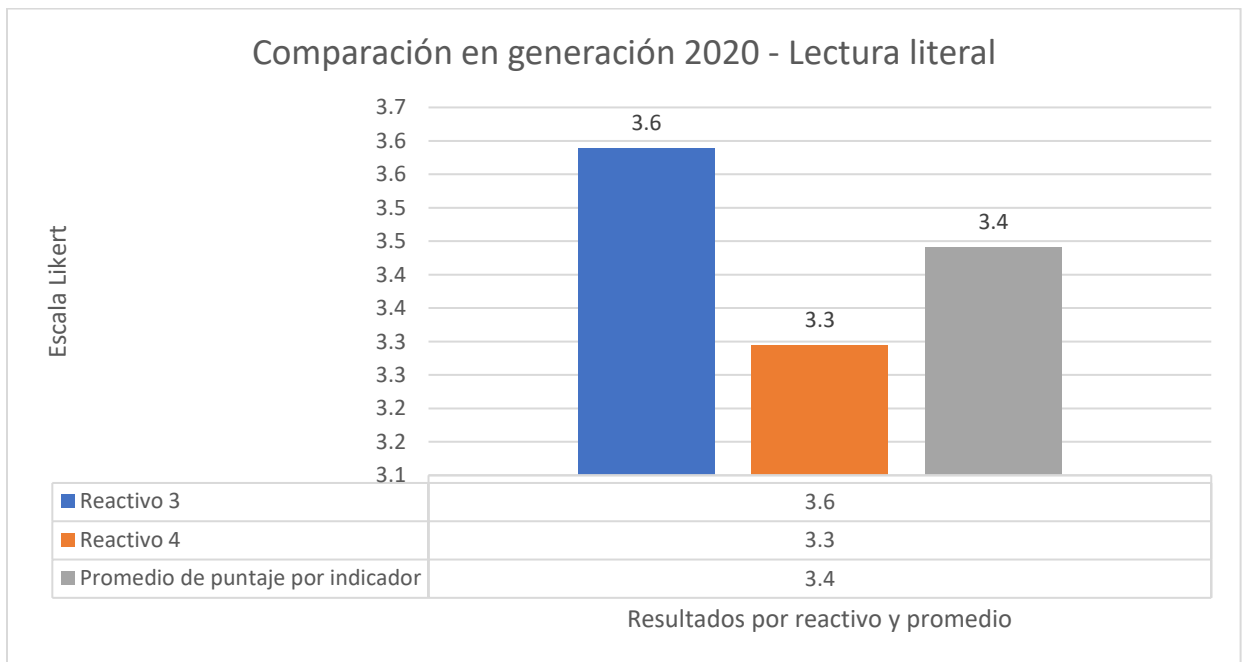
¿Qué pudo haber hecho posible la consecución de este resultado? Es necesario que haya una mayor cultura o conocimiento de parte del estudiante para conseguir dar cuenta de los nexos y nociones que están contenidas dentro del texto que se trabaja. Esto es algo que sólo se puede conseguir dentro del programa educativo de la disciplina filosófica: se considera necesario que los docentes brinden a los estudiantes herramientas que permitan el aprendizaje del lenguaje científico-académico -propio del discurso que se desarrolla en cada disciplina o comunidad académica-, ya que el conocimiento y el avance de las ciencias implica el manejo apropiado de una gran cantidad de términos (Leal y Flores, 2016, p. 25). En consecuencia, la necesaria adquisición o asimilación de términos propios de la disciplina filosófica obliga a los estudiantes hacerse de un mayor acervo que proveerá de réditos o beneficios para un proceso más extenso de análisis y síntesis.

Por consiguiente, es de esperar que los buenos resultados ahora consignados en el campo del análisis y síntesis responden al transcurso o, inclusive, a la temporalidad por la que se han envuelto los alumnos en los géneros discursivos que maneja la disciplina. En este sentido, la tarea de los maestros como guías de este proceso de enseñanza-aprendizaje fortalece la asimilación de nuevos saberes que pondrán en práctica los estudiantes no sólo en la cuestión literaria, sino también de redacción, algo que se puede aventurar este apartado a pronosticar un buen resultado cuando se trate del análisis y evaluación de la competencia de escritura académica.

Gráfica 22. Indicador de observación en la generación 2020 a nivel de lectura literal.



Gráfica 23. Indicador de comparación en la generación 2020 a nivel de lectura literal.



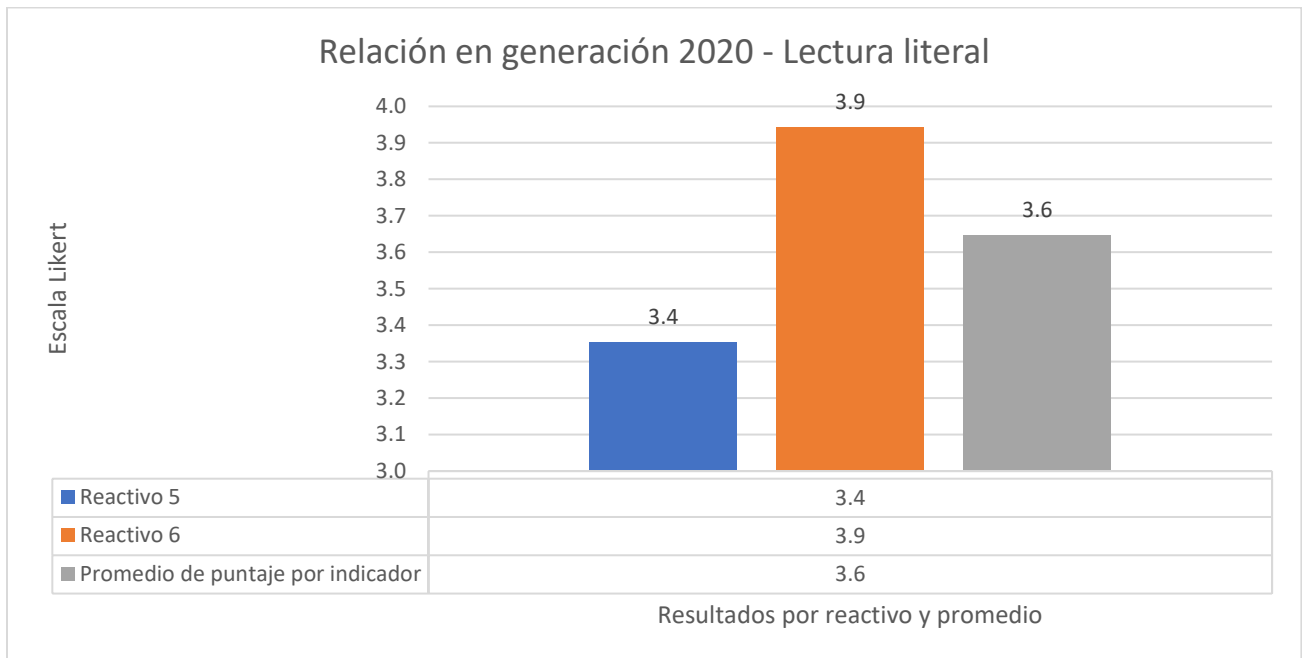
Los resultados de estos dos ámbitos, respecto a los anteriores generaciones, se presentan prácticamente en el mismo nivel, demostrando con ello que si no hay avances hasta llegar al nivel máximo de la Escala tendría que esto corresponder a un factor no

necesariamente didáctico o pedagógico. Más adelante, se precisará esto último en el análisis y la interpretación, pero lo que se puede también observar es que el primer reactivo está dominado por los instruidos en la Licenciatura.

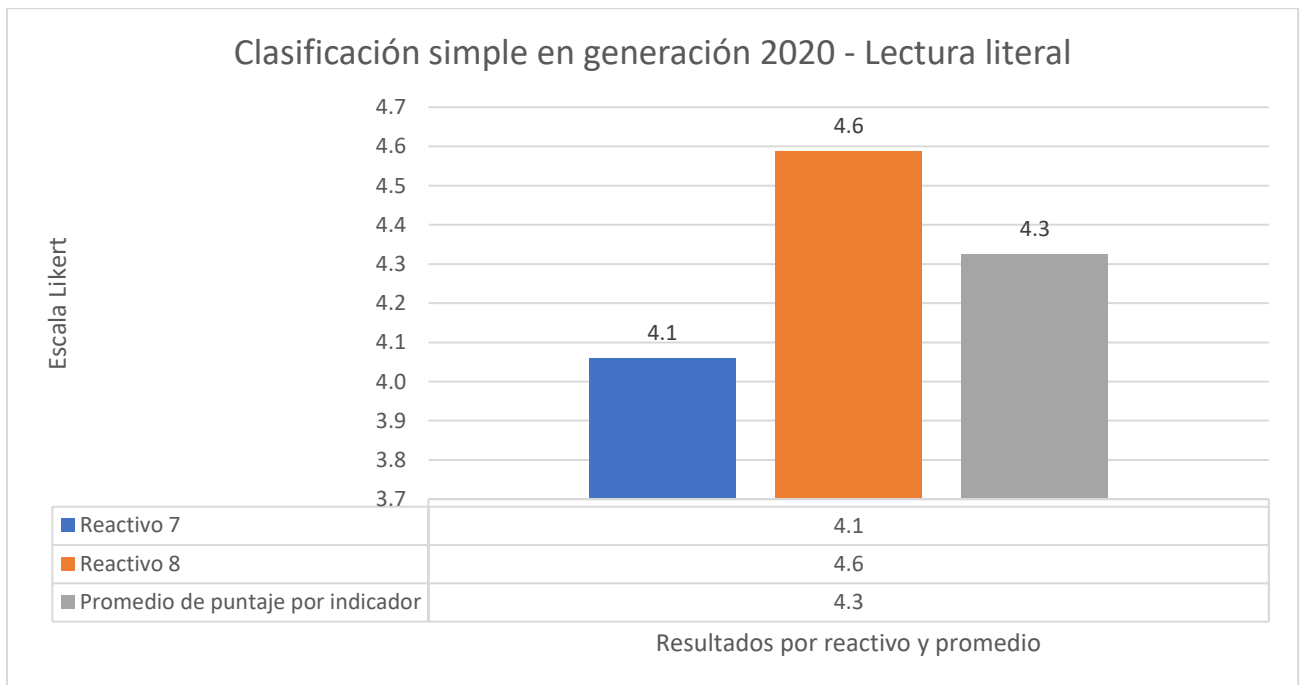
Ahora bien, ¿qué se puede extraer de estos datos arrojados por los cuestionarios? La mejora de los procesos cognitivos básicos que se expone aquí podría responder a la inmersión de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje en un recorrido educativo que los inquiera a hacerse de un mayor número de saberes y estrategias de aprendizaje. Recuérdese que es la lectura para tanto Solé como Pinzás: La comprensión se define como todo “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (2003; 2012, p. 49). Siendo así, los alumnos necesariamente ya han obtenidos estrategias funcionales al menos en el nivel más básico de lectura, pero sin aún demostrarnos que ello ha incidido en los siguientes escalones de la dimensión lectora.

Dicho lo anterior, es menester considerar que los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía son capaces de responder a cuestiones atinentes al campo de la lectura literal. Habría que hacer un estudio comparativo con los matriculados de otras carreras universitarias, tanto en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales, como de las ciencias naturales y exactas, para observar que tan más capacitado se encuentra el prospecto a ingresar en las comunidades académicas. No obstante, hay que considerar otro factor: en este punto al que han llegado los alumnos es el sexto semestre, lo que significa que ya ha habido una exclusión de los elementos más pobres o menor aprovechamiento académico dentro del programa. Por lo que es posible afirmar que la consagración de estas competencias puede ser resultado de una distorsión de los resultados desde el tipo de sujetos que realizaron el cuestionario, sin consideración de si las técnicas lograron o no hacer posible lo plasmado en los números.

Gráfica 24. Indicador de relación en la generación 2020 a nivel de la lectura literal.



Gráfica 25. Indicador de clasificación simple en la generación 2020 a nivel de la lectura literal.

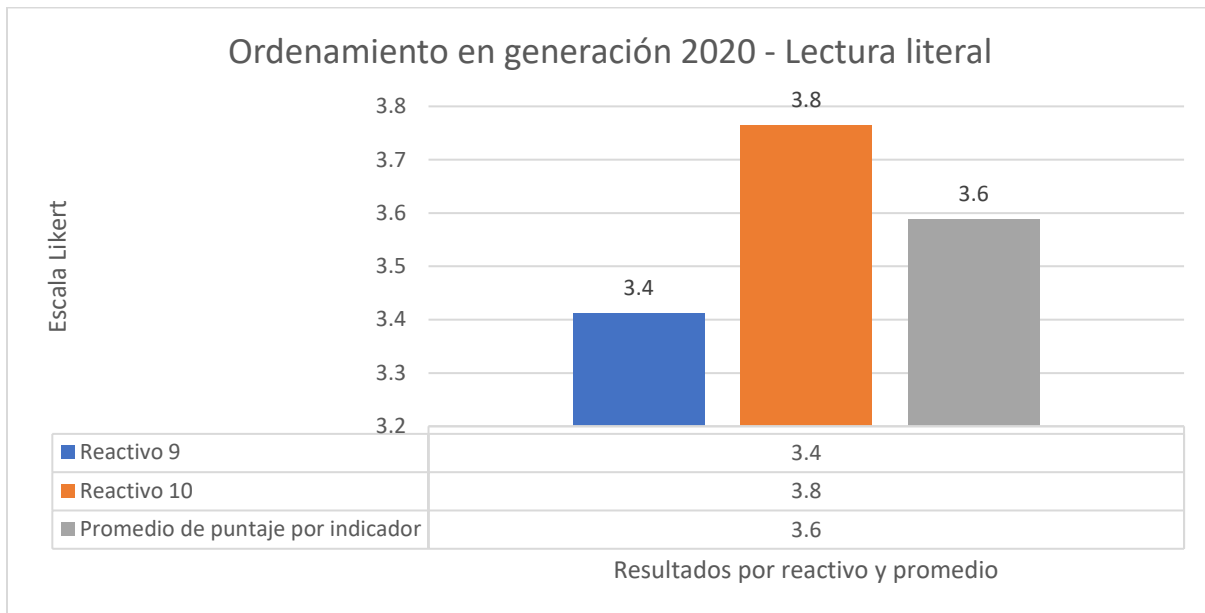


Al contrario de lo vislumbrado con los dos anteriores indicadores, acá sólo se observa que el aspecto de clasificación simple dentro del ejercicio de la lectura académica es el único que ha logrado un avance a considerar durante dos años de un tránsito de generación a otra. Se consiguió un aumento de .4 puntos según la Escala Likert, lo cual podría no demostrar nada, pero el incremento de la competencia lectora en este rubro es continuado, y no variable -como es el caso de la relación. Por lo tanto, es posible ver un ascenso a nivel general de la lectura literal conforme avanzan las generaciones.

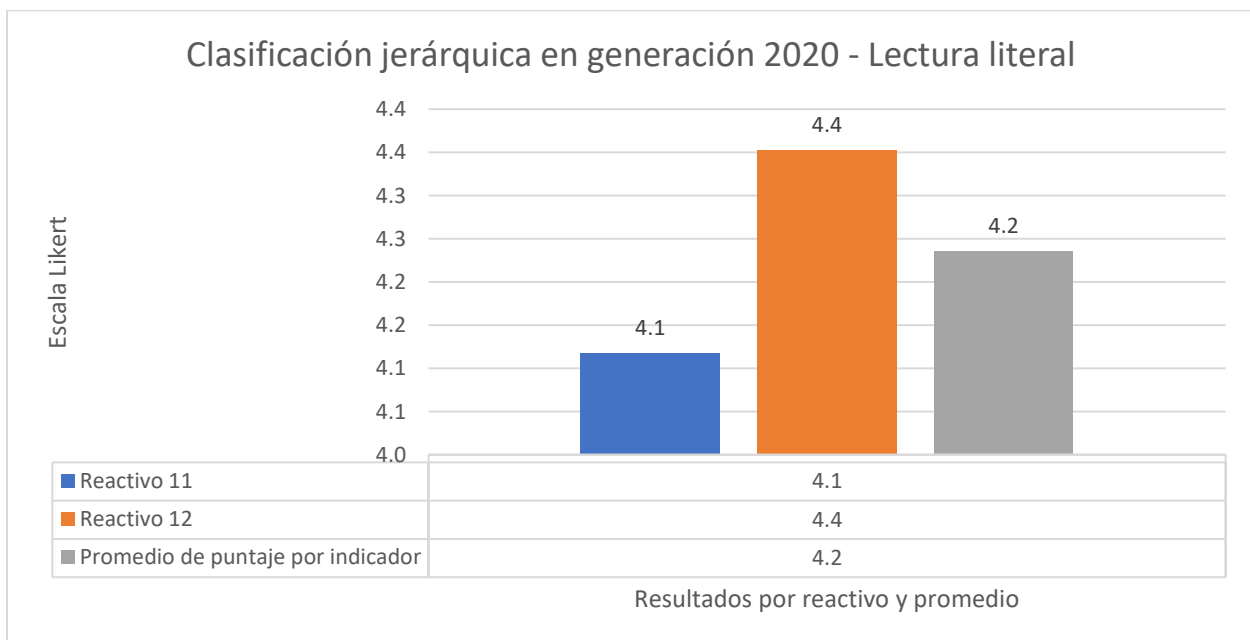
Bien, ¿a qué se debe este ligero aumento dentro del aspecto de clasificación simple? Recuérdese que la clasificación simple responde a sólo catalogar los conceptos o nociones sin una jerarquía o una seriación por prioridad: “La identificación de características esenciales es un paso previo al mero proceso de clasificación, por ello, es importante mencionar que una característica esencial es aquella que permite identificar un objeto” (Román Calvo, 2018, p. 120). Esto, como es de pensarse, va conectado con los atributos de observación y comparación, puesto que para encontrar lo esencial de varios conceptos tiene que tener a un tercero sobre el que se obtenga el aspecto en común.

A saber, gran parte de lo que se desarrolla en estos puntos de la carrera universitaria ya comprende que se han adoptado estrategias de lectura y habilidades de manera acumulativa que logran hacer posible una mejora de las competencias. En este sentido, los cuatros primeros atributos de la lectura literal se han logrado, sólo con excepción del proceso que implica relacionar cualidades o ideas, probablemente por ser ejercicios más complejos que requieren un mayor tiempo para el estudiante sobre el que se ha aplicado el cuestionario.

Gráfica 26. Indicador de ordenamiento en la generación 2020 en el nivel de lectura literal.



Gráfica 27. Indicador de clasificación jerárquica en la generación 2020 en el nivel de lectura literal.



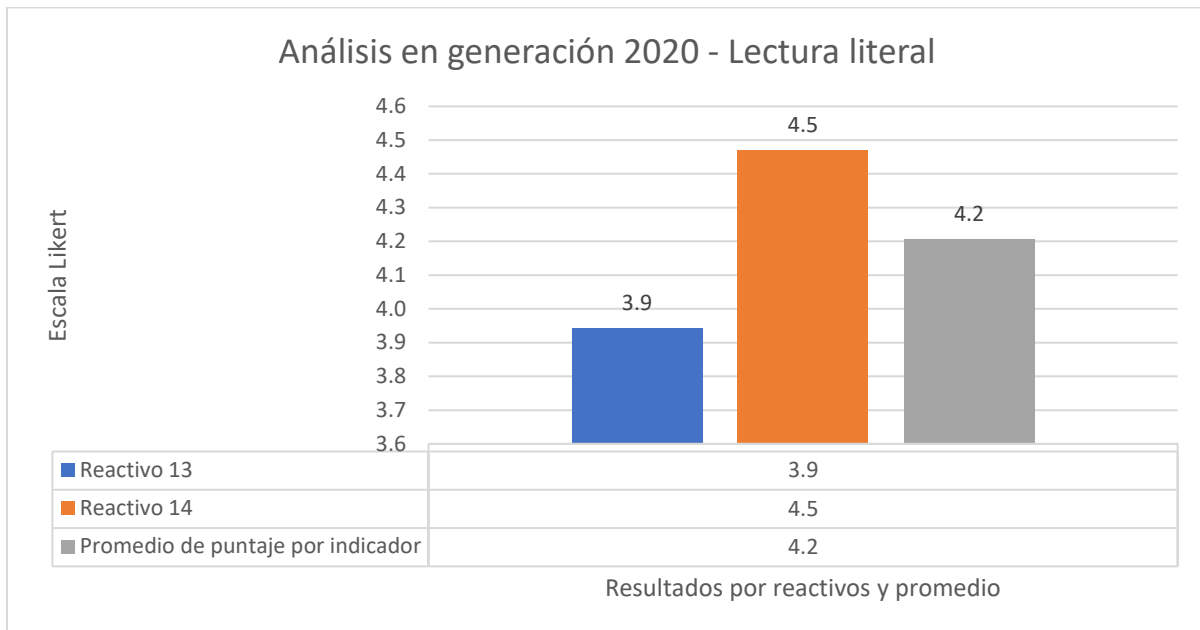
Aquí prácticamente hay los mismo resultados que en la generación 2021. Mientras que en el ordenamiento de términos o aspectos de un texto hay un resultado que ronda entre lo ni satisfactorio ni insatisfactorio y lo satisfactorio, la clasificación jerárquica se logra

satisfactoriamente. Por ende, el desarrollo del estudiante en la competencia de lectura académica va avanzando conforme se pasa de una generación a otra.

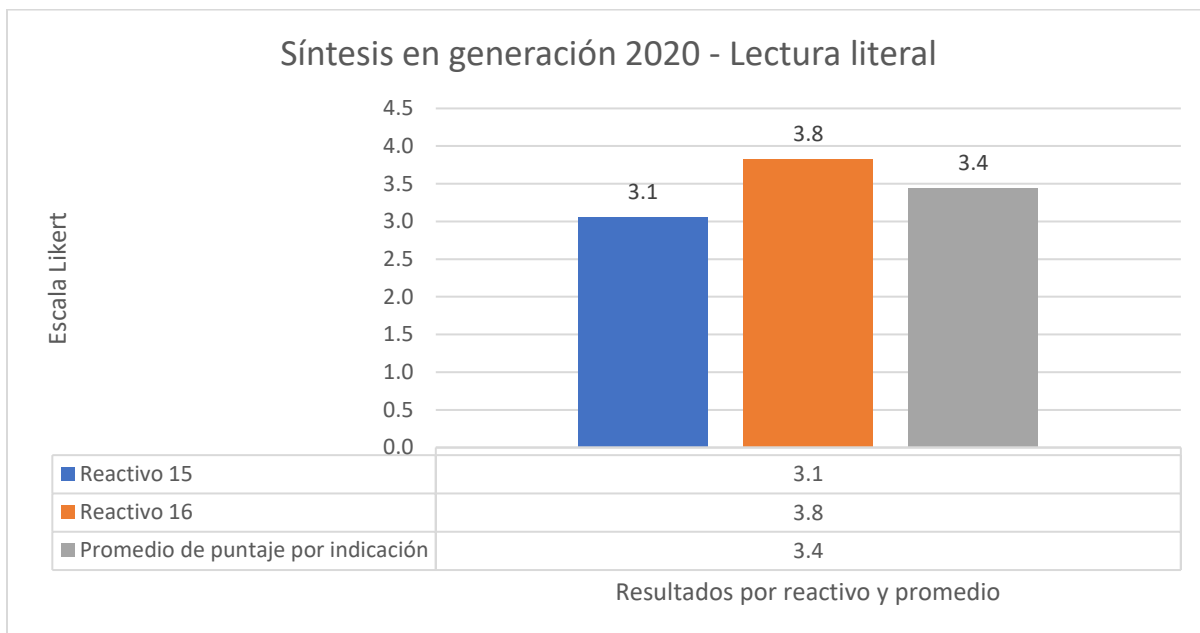
Posterior a esto, este trabajo es capaz de dar cuenta de algunos factores que implican el mejoramiento de las competencias de los alumnos, sobre todo en lo que refiere a la lectura académica. Esta actividades, la lectura académica, “es así un proceso continuo a lo largo de la vida del sujeto que le permitirá tener mayor comprensión o conocimiento de distintos ámbitos de aprendizaje de nivel superior” (Serrano, 2008; Solé, 2012; Dura y Gómez, 2019). Debido a que la lectura de carácter especializado, como es la que aquí se quiere situar teóricamente y a nivel de resultados, sólo deja ver sus avances en una temporalidad que es brindada por el registro y la cuantificación de lo que producen los estudiantes de la Licenciatura.

De la mano con lo predicho, la lectura académica tiene que tener bien asentado este primer escalón para obtener las bases o condiciones suficientes y necesarias para que el sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje logre tener la herramienta fundamental que lo capacite para enfrentar los retos y oportunidades que le ponen las comunidades académicas. Esto tendrá un efecto circular sobre la motivación del mismo a la hora de conseguir mejores productos de valor que lo posiciones más alto en la estructura académica.

Gráfica 28. Indicador de análisis en la generación 2020 en el nivel de lectura literal



Gráfica 29. Indicador de síntesis en la generación 2020 en el nivel de lectura literal.



Aquí se observa una reducción de 0.1 y 0.2 respecto a lo obtenido en la generación 2021, lo cual no es suficiente indicativo de haber un retroceso a considerar en el proceso, pero sí probablemente de un estancamiento en tareas más complejas.

Siendo así, el análisis y la síntesis como procesos cognitivos consustanciales del nivel de lectura literal, son necesarios comenzar a dar el engarce entre la lectura y la escritura académica. Esto es debido a que los primeros productos en los que se tiene la intención por parte del maestro para introducir a los alumnos en los géneros discursivos manejados por la disciplina, tienen que ver con los resúmenes o comentarios al texto: Una característica de estos géneros discursivos es su estabilidad en el tiempo, de modo que se vuelven aptos para instituirse como modelos de referencias para la producción verbal y en horizonte de expectativas para los distintos receptores o para la audiencia (Todorov, 1978). Finalmente, estos modelos de referencia por los que aprende a escribir un género que la comunidad académica acepta o no se asientan en estos dos procesos, algo que puede haber sido trabajado en los estudiantes en su tránsito por el programa educativo.

Pero no es posible decidirse por este estancamiento en las mejoras de los procesos, al menos como se ubican en la generación 2020 y 2021. Lo único que es posible decir es a partir de lo que se obtengan de los demás niveles del escalón de las lecturas.

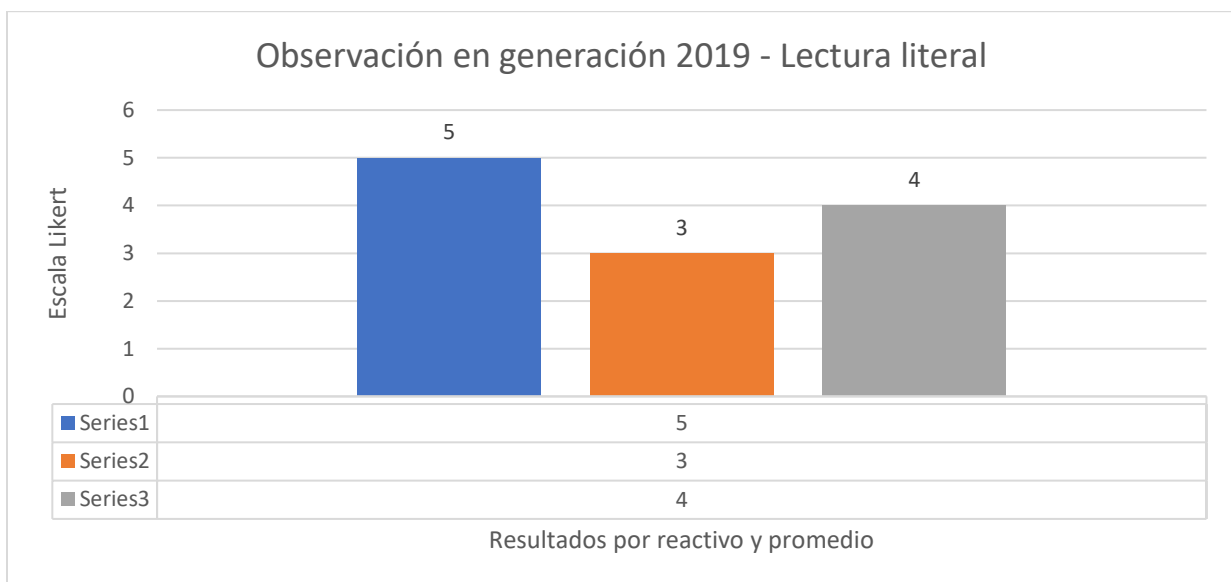
Las ocho gráficas correspondientes a los ocho indicadores que componen a la lectura literal, en el caso de la generación 2019, la última en la serie de los que cursan el programa de estudios de la Licenciatura en Filosofía. Pero todos los datos que se disponen aquí se contextualizan con la gráfica 5, referente al puntaje promedio (según la Escala Likert) de la dimensión de lectura literal. Las variaciones son mínimas: observación (2020: 4.1; 2019: 4); comparación (2020: 3.4; 2019: 3.2); relación (2020: 3.6; 2019: 3.1); clasificación simple (2020: 4.3; 2019: 4.4); ordenamiento (2020: 3.6; 2019: 3.6); clasificación jerárquica (2020: 4.2; 2019: 3.9); análisis (2020: 4.2; 2019: 4.4); síntesis (2020: 3.4; 2019: 3.2). En el único caso en el que es posible encontrar una divergencia de relevancia es la correspondiente al indicador de relación.

De hecho, los resultados son apenas mayores a los que se encontraron en la generación 2021. Retomando lo dispuesto en la gráfica 1, con respecto al puntaje promedio de las cuatro generaciones en el ámbito de la lectura literal. Mientras que en la generación 2019 se obtuvo 60.5, en la anterior mencionada se consiguió una calificación

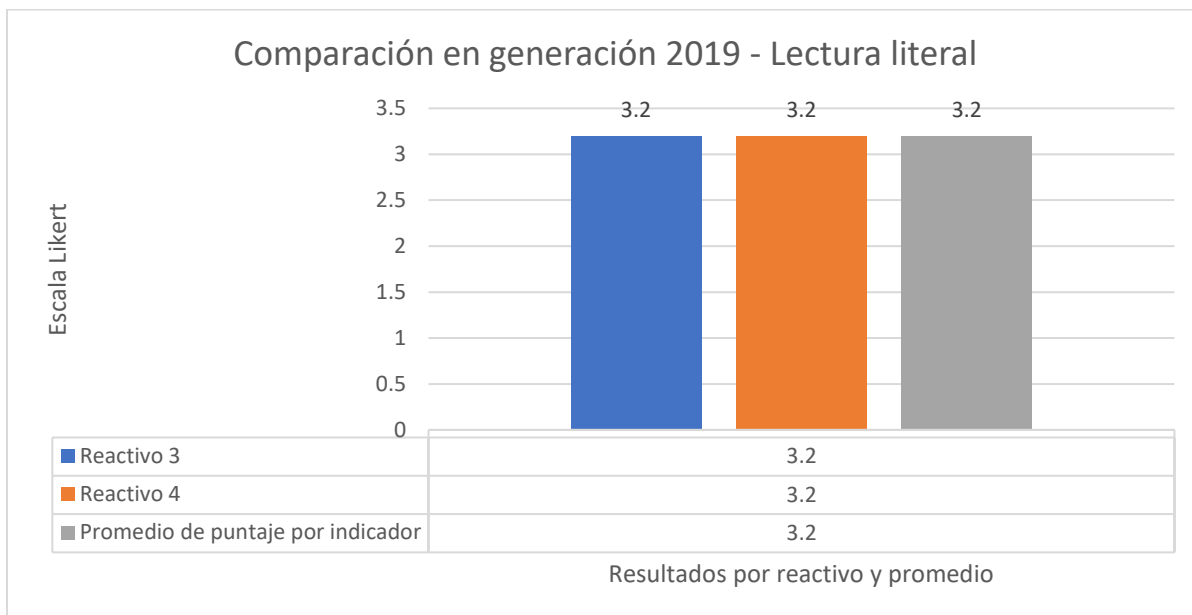
de 59.6. Es de considerar que sólo se aplica en la generación 2019 sobre 5 estudiantes, una muestra más reducida que la consignada en los demás grupos generacionales.

Ahora bien, en los resultados aquí plasmados es posible inferir que, por los 5 estudiantes que componen la muestra de la generación 2019, se ha llegado a un punto de estabilización con respecto a lo conseguido en los cuatro niveles que estructuran el programa de estudios. Además, hay que contemplar que el alumno ya ha llegado a un punto en donde como lector en ciernes de profesionalizarse, interactúa sin problemas con el texto y el contexto: "...la lectura es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto, en el que el primero satisface sus expectativas para obtener información pertinente" (Guerra y Forero, 2015, p. 35). Es en este ámbito donde es posible ubicar el nivel de lectura literal puesto que es aquí donde se adquiere la información pertinente, como se marca en la cita, para obtener el núcleo duro del texto, algo que ya en los niveles más avanzados ya se debe de tener dominado.

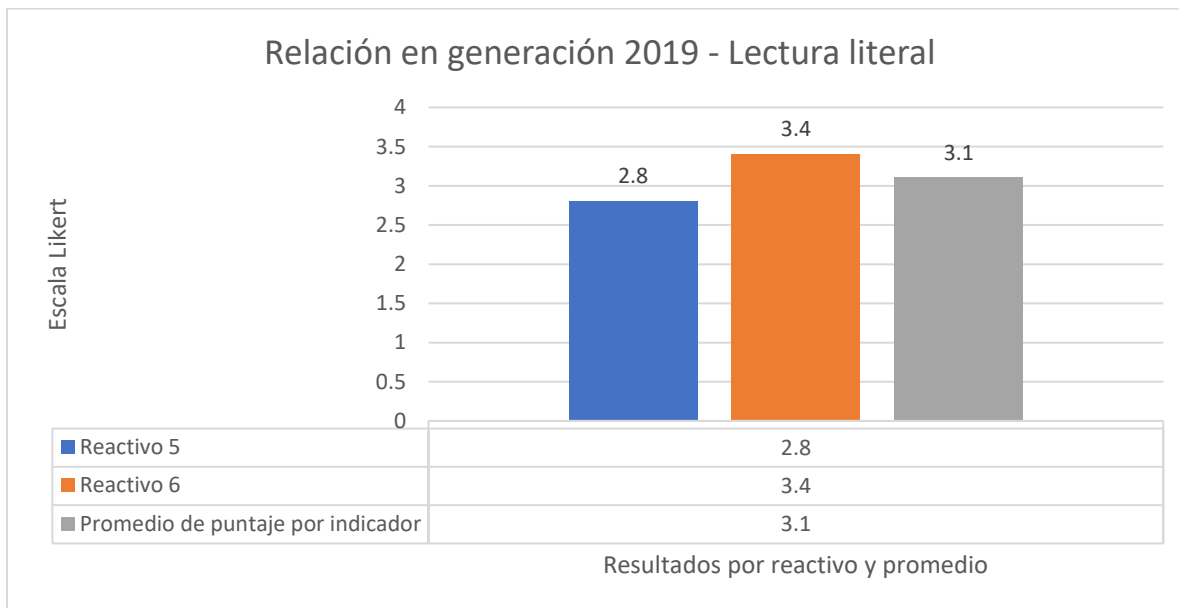
Gráfica 30. Indicador de observación en la generación 2019 en la lectura literal.



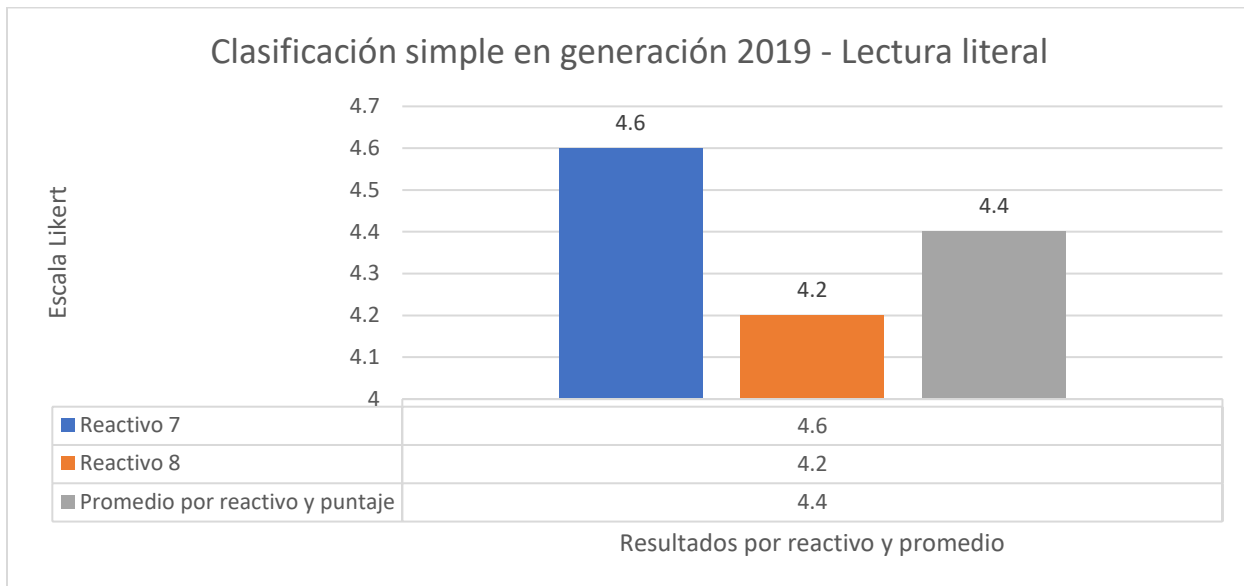
Gráfica 31. Indicador de comparación en la generación 2019 en lectura literal.



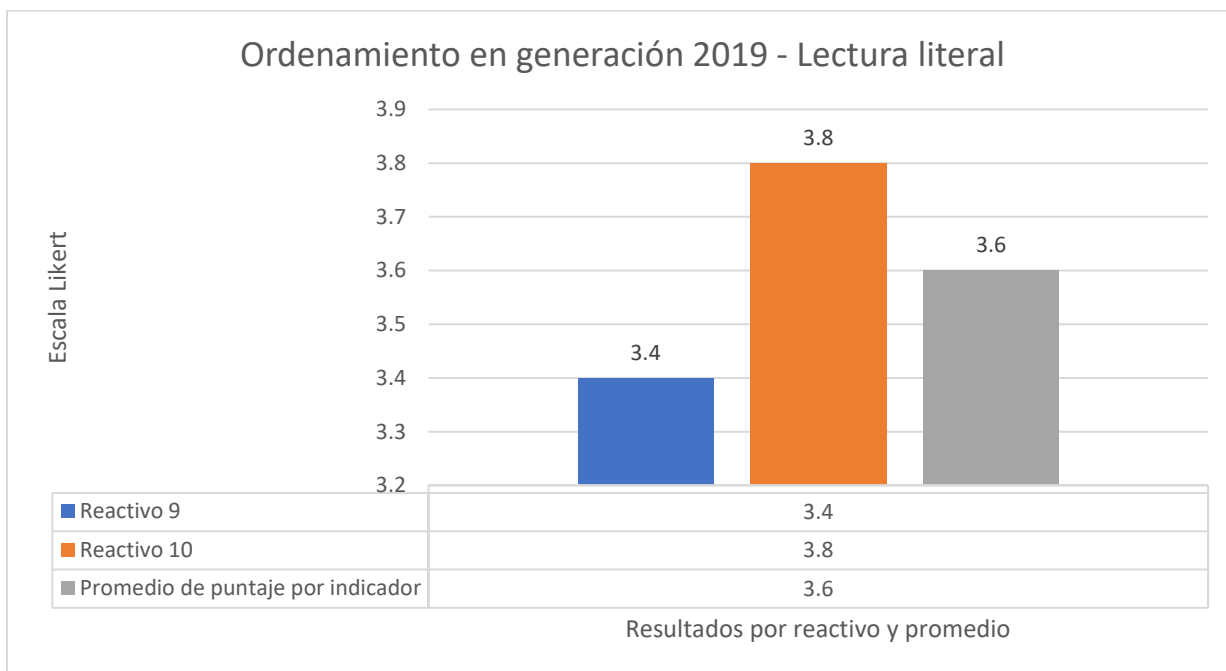
Gráfica 32. Indicador de relación en la generación 2019 en lectura literal.



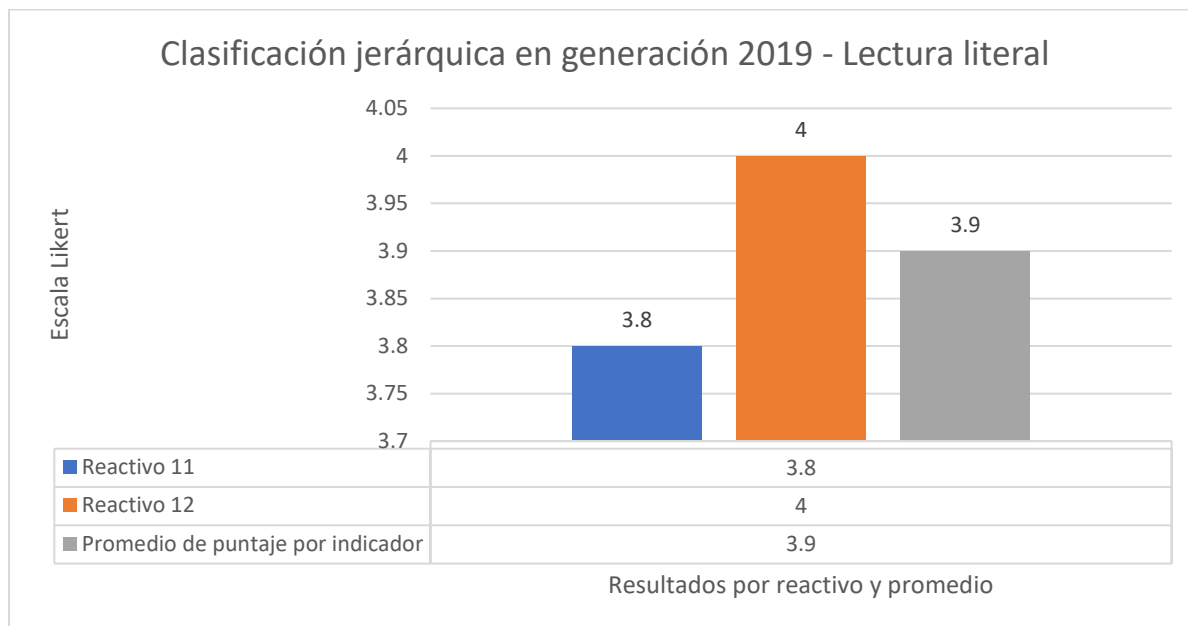
Gráfica 33. Indicador en clasificación simple en la generación 2019 en lectura literal.



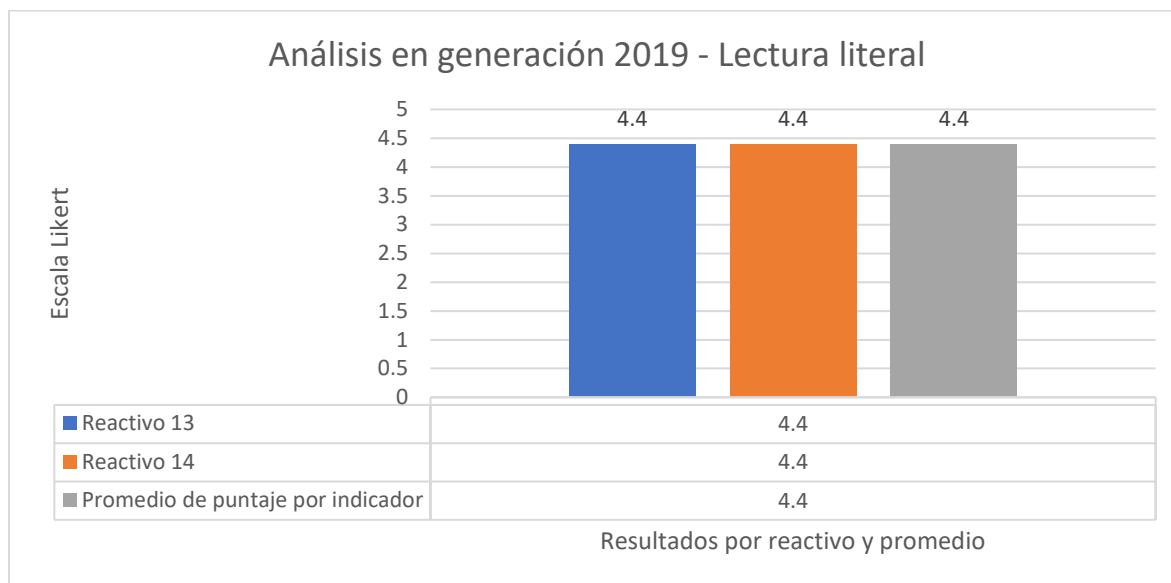
Gráfica 34. Indicador en ordenamiento en la generación 2019 en lectura literal.



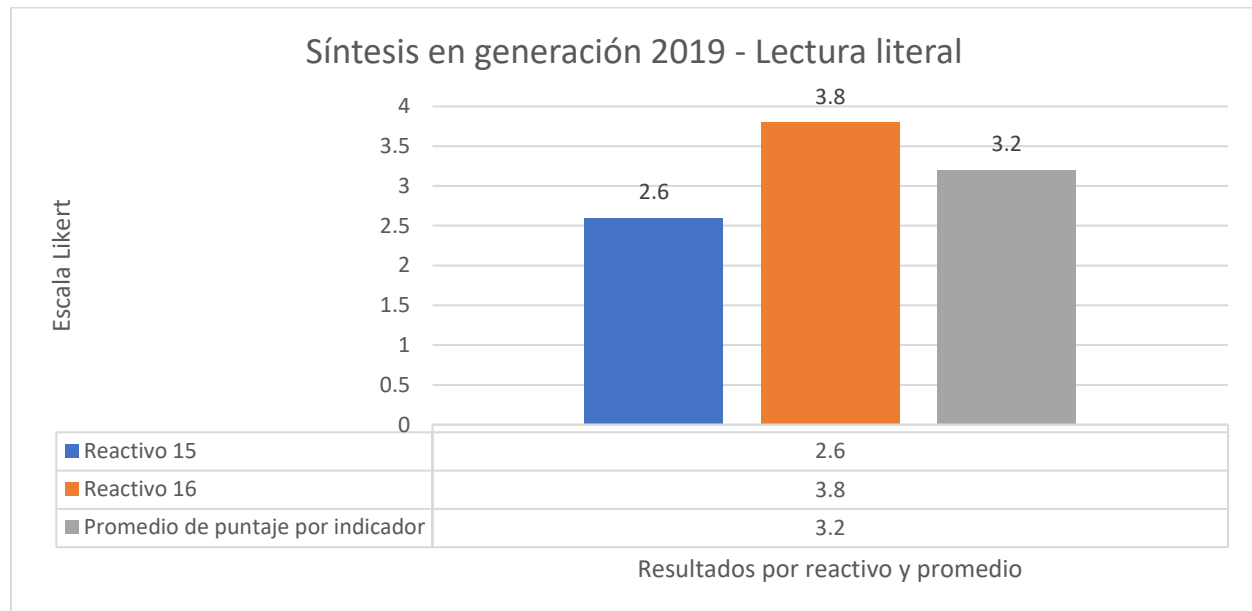
Gráfica 35. Indicador en clasificación jerárquica en la generación 2019 en lectura literal.



Gráfica 36. Indicador de análisis en la generación 2019 en lectura literal.



Gráfica 37. Indicador de síntesis en la generación 2019 en lectura literal.



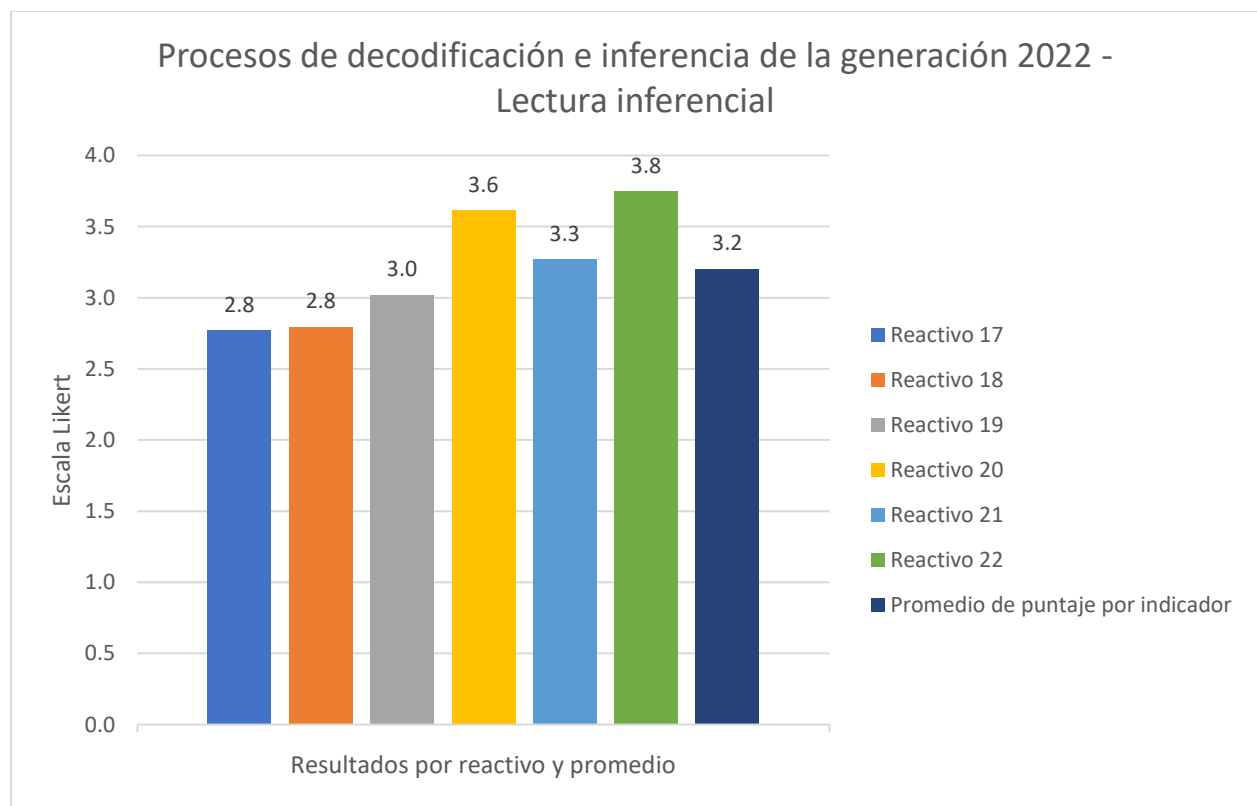
No obstante, ¿a qué se deben estos resultados pobres en comparación a los obtenidos en las dos anteriores generaciones? Puede haber dos razones: la primera de ella pudiera concernir al aspecto motivacional, en donde los alumnos ya no tienen un interés nato en la resolución de ejercicios que se desprendan de la principal tarea que ha de estar en mientes en el semestre 8: la realización de la tesis de grado. La otra razón puede corresponder a los alumnos remisos que no han logrado ir en correspondencia a la temporalidad del programa de estudios. ¿Por qué? Debido a que estos cinco alumnos que se obtuvieron en la muestra de la generación 2019 pertenecen a materia o asignaturas -seminarios- que no son de la octava etapa del proceso de formación y especialización, sino a semestres anteriores. En otras palabras, son alumnos que no han tenido un nivel de aprovechamiento adecuado y que se pudiera pensar que son los que más dificultades han tenido para adquirir las competencias.

Pero ahora corresponde a la revisión del segundo escalón de la dimensión de lectura académica: la lectura de carácter inferencial.

Lectura inferencial

Ahora los resultados que se observan en el primer indicador del nivel de lectura inferencial, el de procesos de decodificación e inferencia de la generación 2022, que está compuesto de seis reactivos. Los resultados están dentro del puntaje de nivel 3 de la Escala Likert, lo que demuestra que se está en un nivel ni satisfecho ni insatisfecho de la variable de lectura inferencial, una diferencia considerable respecto a los pisos alcanzados con la lectura literal, sobre todo en lo que tiene que ver con la generación 2021 y 2020.

Gráfica 38. Puntaje promedio del indicador de procesos de decodificación e inferencia de la generación 2022 en el nivel de lectura inferencial.

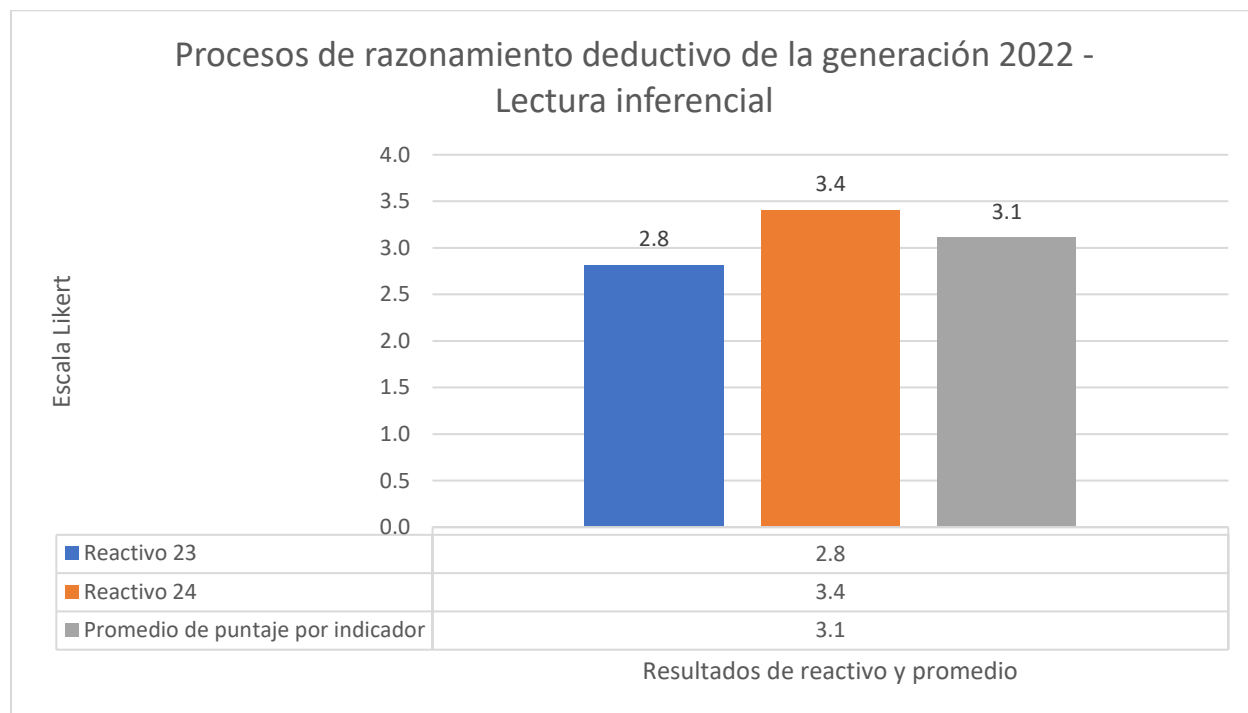


Con respecto a los procesos de decodificación e inferencia de la lectura, primero hay que recuperar lo que se entiende por decodificación. Este proceso cognitivo “consiste en el análisis y la interpretación de todo lo que se dice en el escrito” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 101), mientras que la inferencia se entiende como un proceso “mediante el cual se

suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 105). Por lo tanto, ambos procesos implican que los nexos o relaciones que se establecen van más allá de lo dispuesto en el texto, sino que conecta con otras ideas que no está explícitas en la redacción o del contenido. En otras palabras, mucho de lo que se establece o se realiza ya requiere de un manejo necesario de cultura, que hable de un lector ya entendido en tópicos que pertenecen a su profesión, lo habilitarán para lograr mejores resultados.

Es inevitable que al ser procesos más complicados, con mayor grado de complejidad que el nivel de lectura literal, podría esperarse que, efectivamente, haya una reducción en el puntaje consignado en la resolución de los reactivos. Además, como son estudiantes que proceden de los niveles educativo medio superior, es de suponerse que justo estos procesos cognitivos no se han desarrollado para adecuarse a las exigencias de las comunidades académicas. Puesto que mucho de los docentes o profesores-investigadores introducen en su enseñanza y estrategias didácticas los criterios para la producción de géneros discursivos, así como productos que plasmen la comprensión lectora académica. Se observará más adelante que tanto se modifica de apreciación inicial.

Gráfica 39. Indicador de procesos de razonamiento deductivo en la generación 2022 del nivel de lectura inferencial.



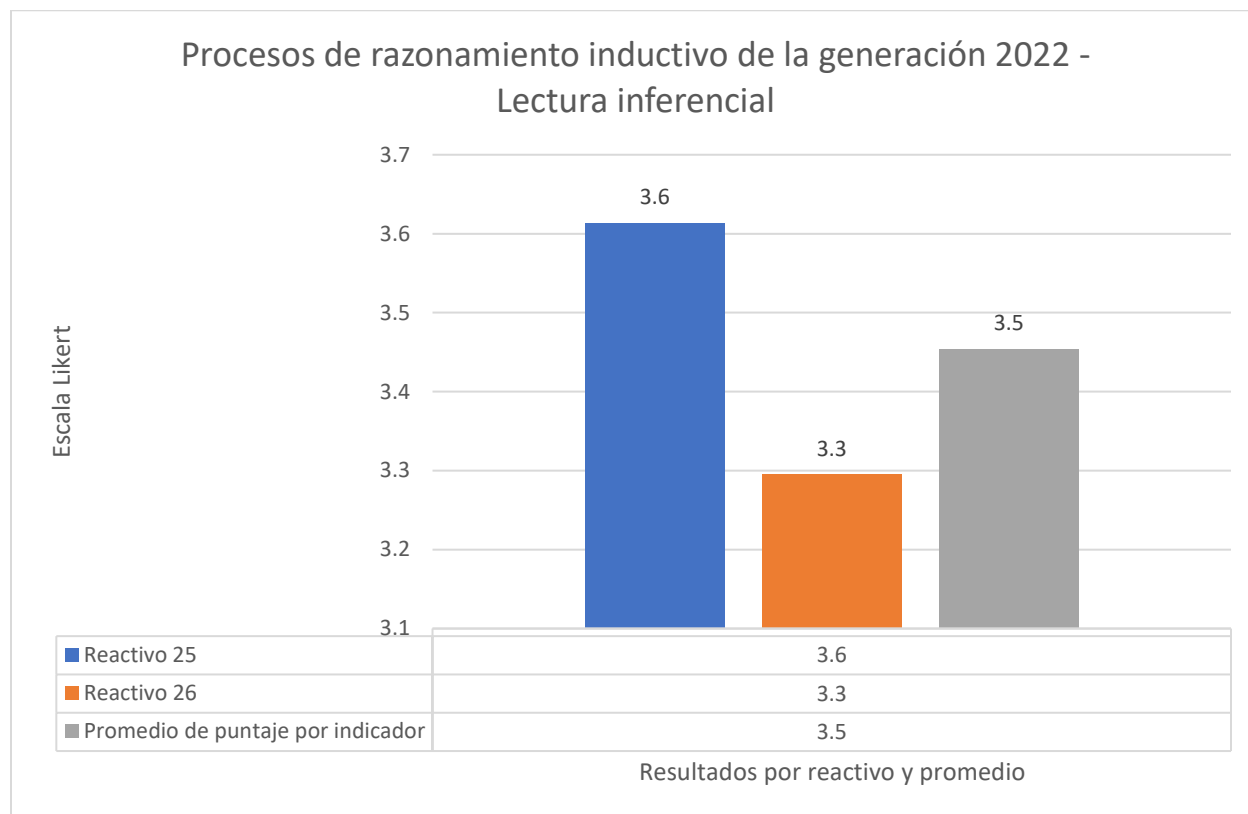
Nuevamente, una puntuación que apenas si se ubica de una mejor manera con respecto al nivel 3 de la Escala Likert, entendiendo por ello que lo conseguido por parte de la generación 2022. Es decir, el nivel no es satisfactorio ni insatisfactorio, de modo que los estudiantes del segundo semestre aún no han logrado acoplar cualidades que componen al razonamiento deductivo.

De tal manera que, dentro de los procesos de razonamiento deductivo, en donde se pueden hallar aspecto del pensamiento como la erección de principios de carácter universal, la disposición de particulares para el llenado significativo de una idea o enunciado, entre otros aspectos. ¿Qué es, entonces, lo que aún no han desarrollado o adquirido los alumnos de esta generación? El razonamiento deductivo es la conformación de un argumento a partir de un enunciado principal y de carácter universal, del que se desprenden una serie de enunciados particulares. Por ejemplo, si en el texto hay una premisa o idea, como la de que “el nihilismo es la pérdida de sentido de los grandes valores”, se estaría posteriormente diciendo que “el nihilismo es una pérdida de sentido” y que “los grandes valores portan o contienen sentido”. En este caso, se hilaron dos enunciados particulares de una idea abstracta y universal.

Pero, a diferencia del análisis en la lectura literal, en la lectura inferencial-crítica se obtiene ilación de ideas, es decir, la conformación de subtesis o hipótesis. En este sentido, cabe esperar que los alumnos aún no dominen esta cuestión por no tener la habilidad adquirida para delimitar una idea en su faceta universal y particular. Si “no deducen relaciones entre los contenidos que leen y suelen interpretar los contenidos de las materias como entidades separadas, por lo que no elaboran o no construyen verdadero conocimiento a partir de lo que leen... (Román, 2018, p. 111). Por consiguiente, lo que se juega aquí es ya la construcción de conocimiento.

¿Por qué no han desarrollado esto? Recuérdese que los alumnos, atreviéndose a utilizar un supuesto en función de la población que cursa el programa de Licenciatura en Filosofía, provienen de planes de estudio en la educación media superior que no han logrado adecuar los saberes, habilidades y aptitudes correspondientes al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos esenciales. Principalmente, podría entenderse que este tipo de deficiencias o insuficiencias de los alumnos responden a una práctica inexistente de la lectura más allá de la intención de un resumen o agregado de ideas inconexas. En otras palabras, los alumnos no han podido construir conocimiento a partir de la lectura del texto asignado en el cuestionario.

Gráfica 40. Indicador de procesos de razonamiento inductivo en la generación 2022 de la lectura inferencial-crítica.



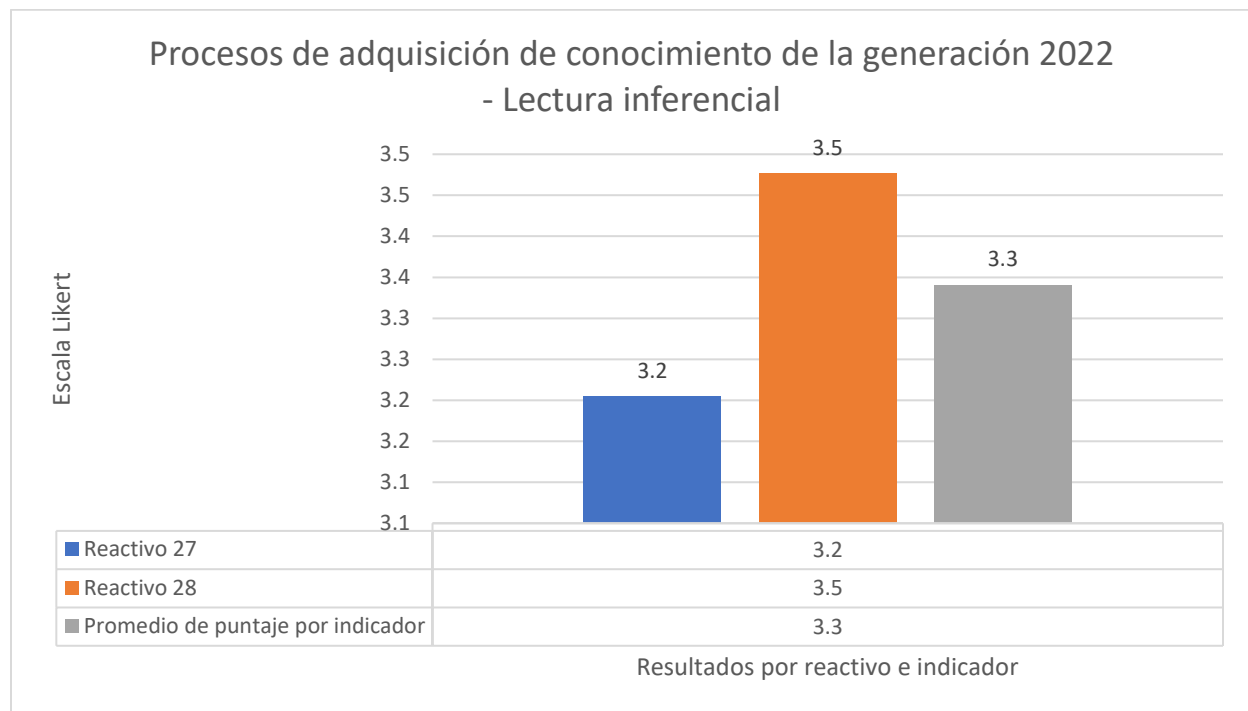
Luego, se tienen los resultados correspondientes a los reactivos que dan consistencia al indicador de razonamiento inductivo, con mejor logro que en lo que respecta al razonamiento deductivo. Mientras que en este último se obtuve un promedio de 3.1 para la generación 2022, en el caso de la inducción como proceso de pensamiento establecido por la lectura académica ha alcanza un puntaje de 3.5. De este modo, la inducción se visualiza como un proceso relativamente mejor dominado o cercano a ser suficientemente dominado por parte de los estudiantes aquí registrados.

A diferencia de lo establecido en el razonamiento deductivo, aquí se ponen en funcionamiento los procesos de inducción que componen una parte del razonamiento. Como este tipo de pensamiento sistemático se desarrolla en medio de la comprensión lectora del texto, es necesario que se tome un enunciado como de alcance particular y de esta idea componen una universal a partir de otra de carácter particular. La “inferencia [es] una suposición sujeta a validación, una aseveración que requiere ser verificada para constatar su veracidad o fundamentada mediante algún razonamiento” (Kabalen y

Sánchez, 1997, p. 117). Partiendo de esto, el alumno en el razonamiento inductivo busca fundamentar las ideas que logra captar en el texto, por lo que ya necesita de nociones extratextuales que ya se consolidarán en el siguiente nivel de lectura: el analógico-crítico.

En correlación con el asunto, este puntaje apenas mejor que el consignado para el razonamiento deductivo, demuestra que los alumnos de recién ingreso -puesto que se ubican en el segundo semestre- no han adquirido las características atribuidas a la inducción. Como proceso cognitivo, es probable que el alumno todavía asimile las ideas del texto a un nivel literal, esto es como información, pero todavía no tiene la capacidad –¿o la motivación?- para el ejercicio de una lectura de mayor alcance y extensiva. Como diría el famoso filósofo Immanuel Kant: todavía no es capaz de constituir un juicio sintético a posteriori, que se cualifica como necesariamente extensivo, es decir, agrega una idea a otra como si fuese aspecto suyo.

Gráfica 41. Indicador de procesos de adquisición de conocimiento en la generación 2022 en la lectura inferencial-crítica.



Finalmente, el proceso de adquisición de conocimiento, consustancial a los anteriores tres -decodificar, deducir e inducir-, tienen también un promedio que sitúa a la muestra de la generación 2022 en un nivel ni satisfactorio ni insatisfactorio. De hecho, el resultado

está coordinado con lo registrado para el caso del razonamiento deductivo e inductivo, debido a que en el primer caso se evaluó con 3.1 como promedio en el puntaje de los reactivos, mientras que en el segundo se midió un promedio de 3.5 para la cuestión inductiva. En consecuencia, un puntaje de 3.3 corresponde con la media en la que se ubican los estudiantes en su intención de adquirir conocimiento, un saber, que vaya más allá del carácter netamente informativo de la lectura.

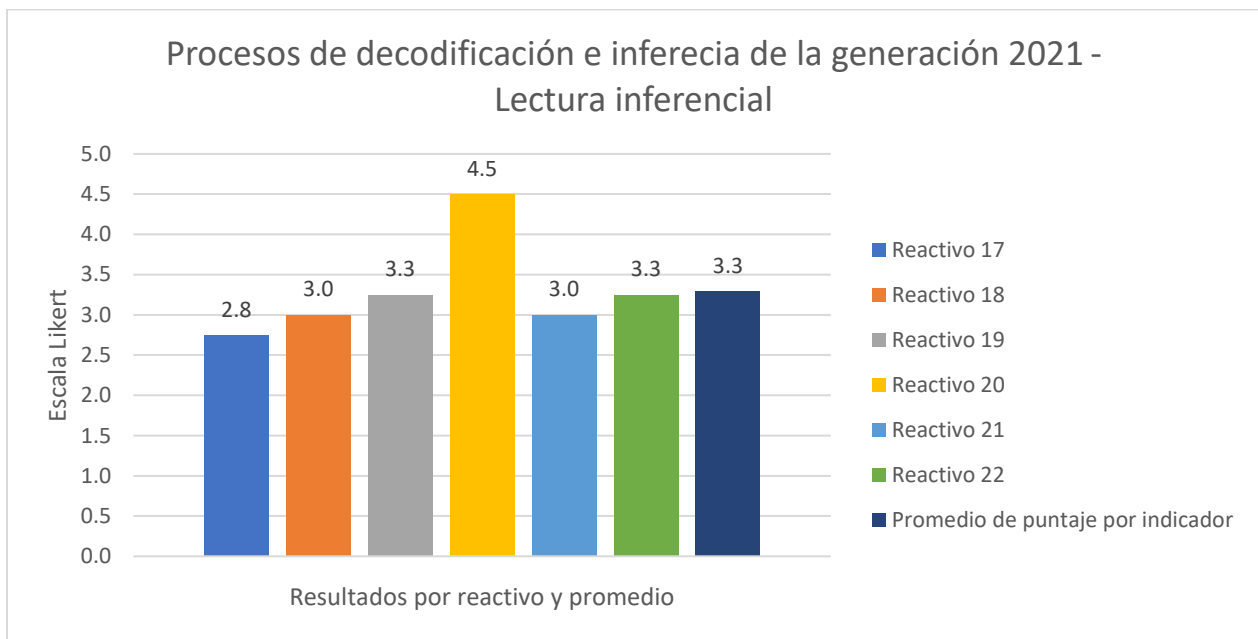
Obsérvense los reactivos que componen a este indicador: “¿En dónde puedes ubicar la clave del argumento?” y “A lo largo del texto, hay un término que se repite de manera continua: valor. El concepto se asienta sobre una dualidad, como se indica en el aforismo 7, ¿cuál sería?”. En ambos cuestionamientos que se dirigen al lector y escribiente -autor, para utilizar el lenguaje de las comunidades académicas- se ubica una petición por la que se busca que el lector halle un saber que le obliga a discriminar entre ideas, con el fin de asimilar la adecuada como un conocimiento que no podía ubicar de otro modo. Retómese la idea de la lectura como instrumento epistemológico: “Esto es así cuando el lector participa en situaciones que exigen ir más allá de lo presentado en el texto, con la finalidad de ejercer las funciones de análisis, contraste y crítica, aspecto último señalado por varios estudios” (Serrano de Moreno, 2008; Díaz y Ortiz, 2015; Dura y Gómez, 2019).

No cabe más que asentar lo mismo que en los anteriores indicados se señaló. El proceso de adquisición de conocimiento sólo mejorará -bajo el supuesto de un tránsito de los estudiantes a lo largo de un programa de estudios- en cuanto los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollen los otros procesos cognitivos, como la decodificación, la deducción y la inducción. Por ahora, se visualizarán las correspondientes cuatro gráficas para las tres restantes generaciones en esta variable de lectura inferencial-crítica.

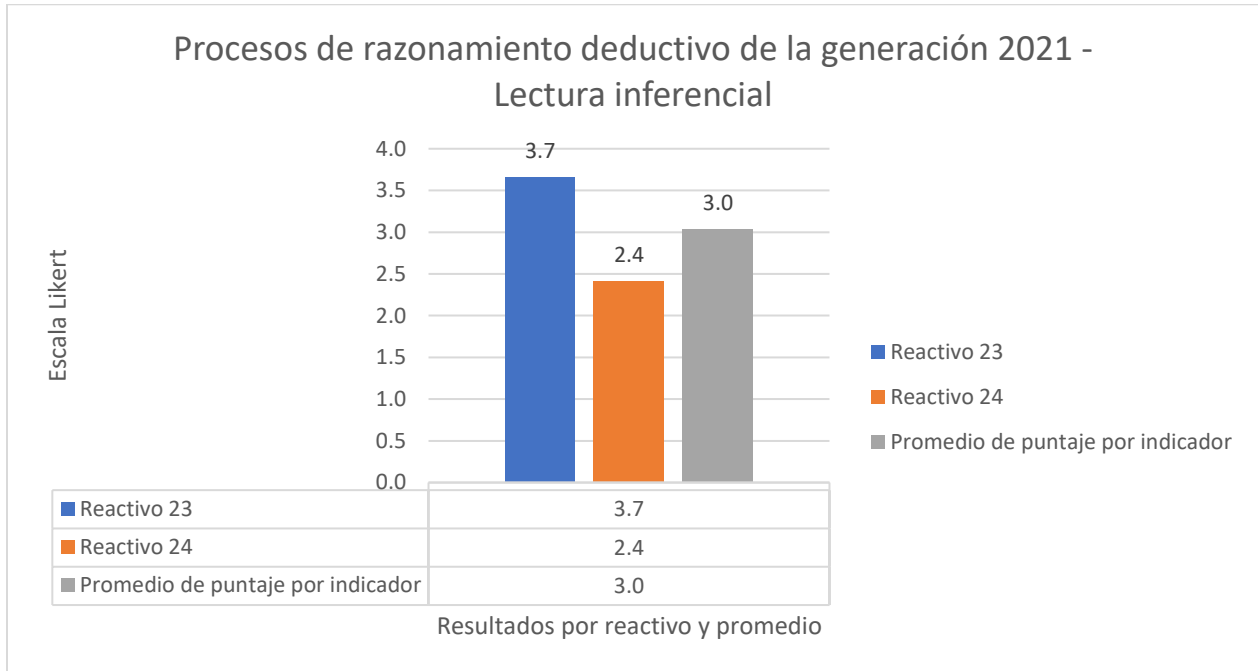
A diferencia de lo conseguido en la generación 2022, acá se obtienen resultados dispares que no se adecuan a lo señalado en el nivel de lectura inferencial para la generación 2021. Para la decodificación se obtuvo como promedio de puntaje, de acuerdo con la Escala Likert, de 3.3 (en 2022, el resultado es de 3.2); para el razonamiento deductivo 3.0 (2022, 3.1); para el razonamiento inductivo, 3.4 (2022, 3.5); finalmente, en la

adquisición de conocimiento se registro 3.8 de promedio (en 2022, 3.3). Es decir, sólo hubo un aumento significativo en el desarrollo de una de las aptitudes que componen el desarrollo de la lectura inferencial es el concerniente al proceso de adquisición de conocimiento, de 0.5 puntos en la Escala Likert, contradiciendo con ello el análisis y la interpretación que se adjudicó para el caso de la generación 2022.

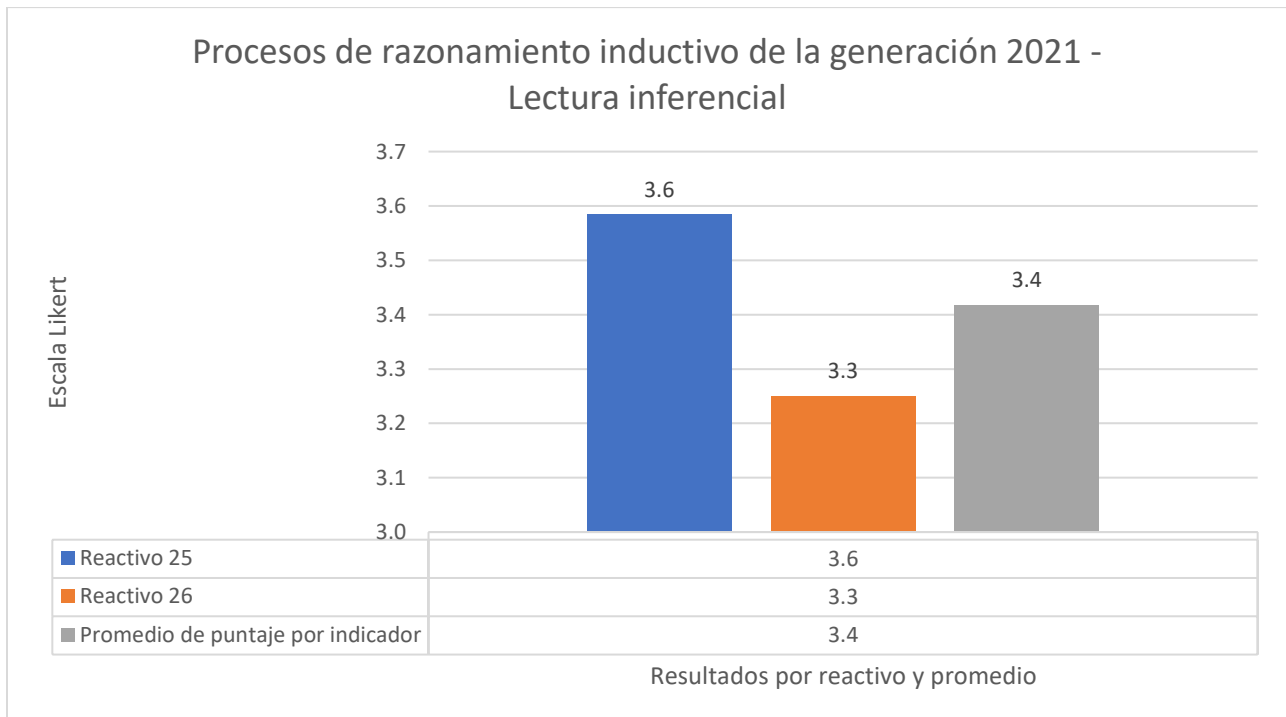
Gráfica 42. Indicador de procesos de decodificación e inferencia en la generación 2021 de la lectura inferencial



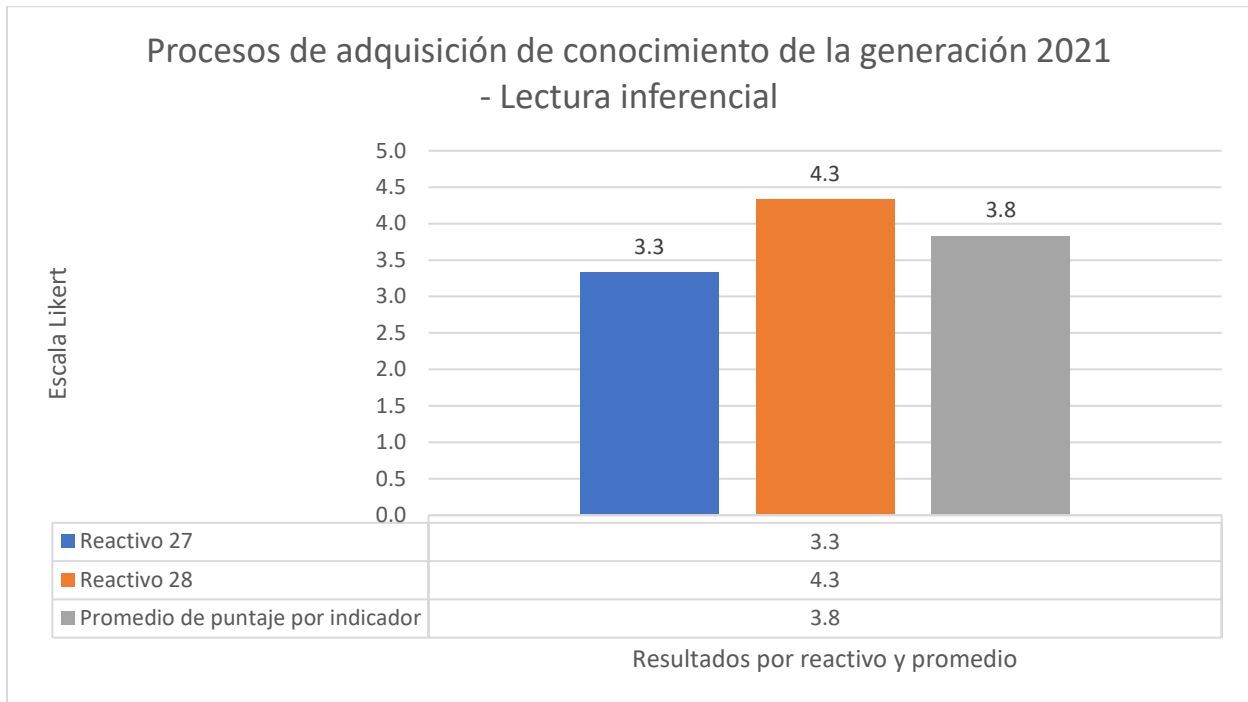
Gráfica 43. Indicador de procesos de razonamiento deductivo de la generación 2021 de la lectura inferencial



Gráfica 44. Procesos de razonamiento inductivo en la generación 2021 de la lectura inferencial.



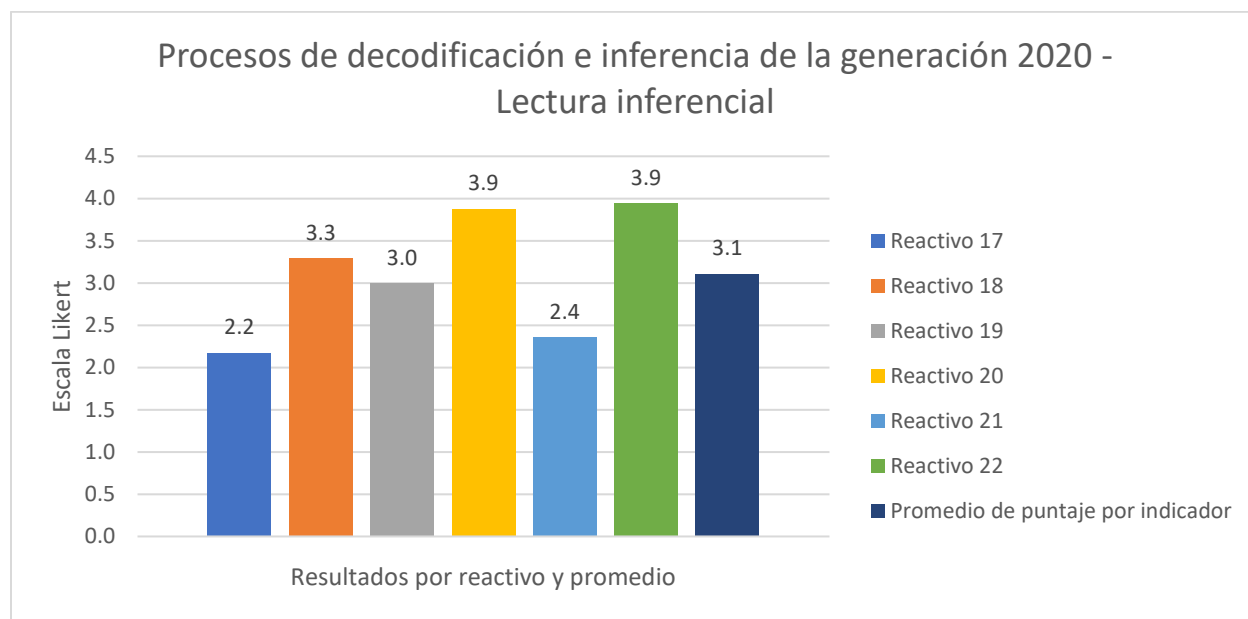
Gráfica 45. Indicador de procesos de adquisición de conocimiento en la generación 2021 de la lectura inferencial.



Lo que se puede extraer de la serie de datos que componen a la muestra de la generación 2021, es posible derivar, básicamente, una homologación de resultados independientemente de la fase o progresión en el programa de estudios. Todavía en el cuarto semestre, muchos estudiantes que iniciaron siguen manteniéndose, antes del punto de inflexión que adviene finalizando este semestre. Podría, incluso, haber factores motivacionales que no corresponden a la agregación de saberes que se disponen dentro de las planeaciones didácticas de los docentes para la consecución de los aprendizajes de los alumnos. De hecho, ya en los anteriores apartados se mencionaron instrumentos que habilitarían dar cuenta de qué mecanismos están incidiendo aquí: “se pueden enlistar una serie de medidas evaluadoras como el Course Experience Questionnaire (Ruiz y Schumacher, 2008) o la Escala Motivacional por la Lectura Académica (Muñoz Valenzuela et al., 2012), o el ejercicio de estrategias que permitan favorecer el desarrollo de la lectura y escritura (Tovar-Aguirre, 2019)”.

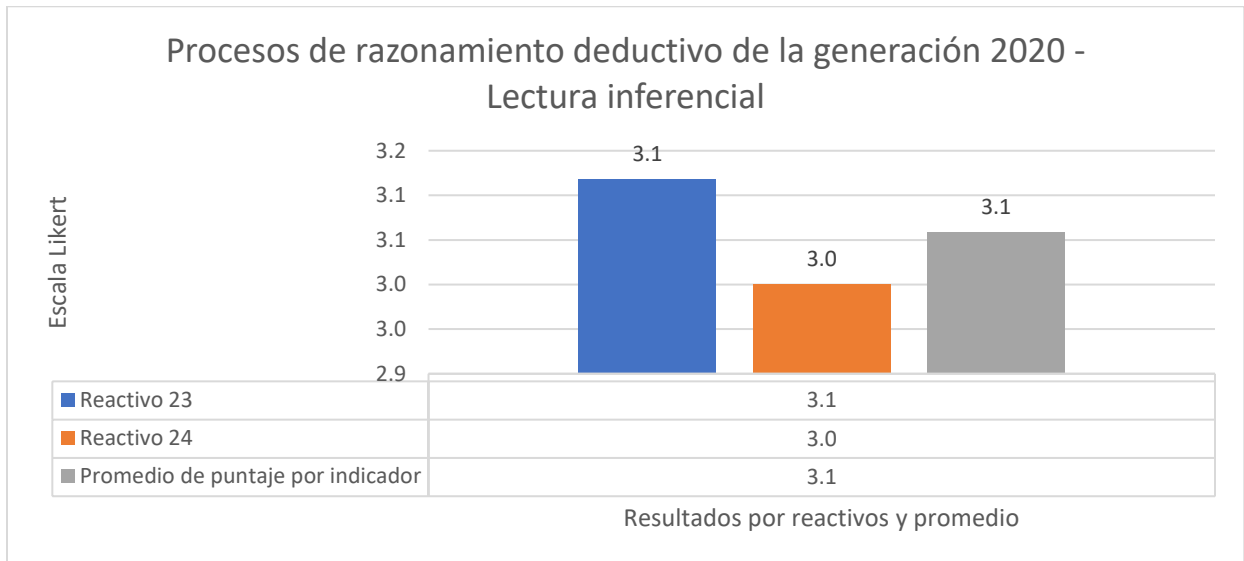
En función de lo anterior, cabe asentar la siguiente afirmación: no se están logrando los aprendizajes esperados, o sea, las competencias lecto-escritoras en su talante académica. ¿Qué significa esto? Los estudiantes, ya sea a nivel de competencias, o a nivel motivacional, no están siendo atendidos en sus necesidades profesionales para acceder a las comunidades académicas. ¿Será por esto que hay una alta deserción posterior a esta temporalidad del cuarto semestres? Esto se verificará con los resultados de la generación 2020, fase decisiva.

Gráfica 46. Indicador de procesos de decodificación e inferencia en la generación 2020 de la lectura inferencial.

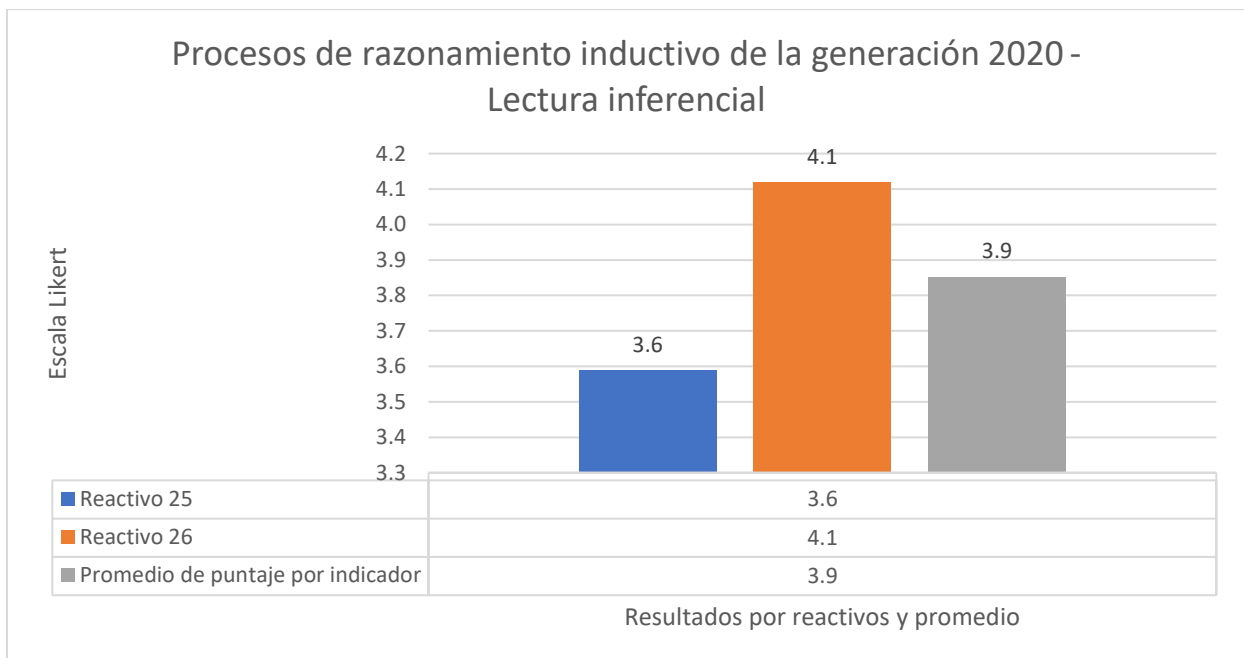


Aquí se observan, básicamente, el mismo conjunto de resultados con respecto a las dos anteriores generaciones. Con un promedio de 3.1 de la Escala Likert respecto a los procesos de decodificación e inferencia, 3.1 en el caso de los procesos de razonamiento deductivo, 3.9 para los procesos de razonamiento inductivo y 3.5 para los procesos de adquisición de conocimiento. En el único ámbito que se observa un incremento considerable es el referente a los procesos de razonamiento inductivo.

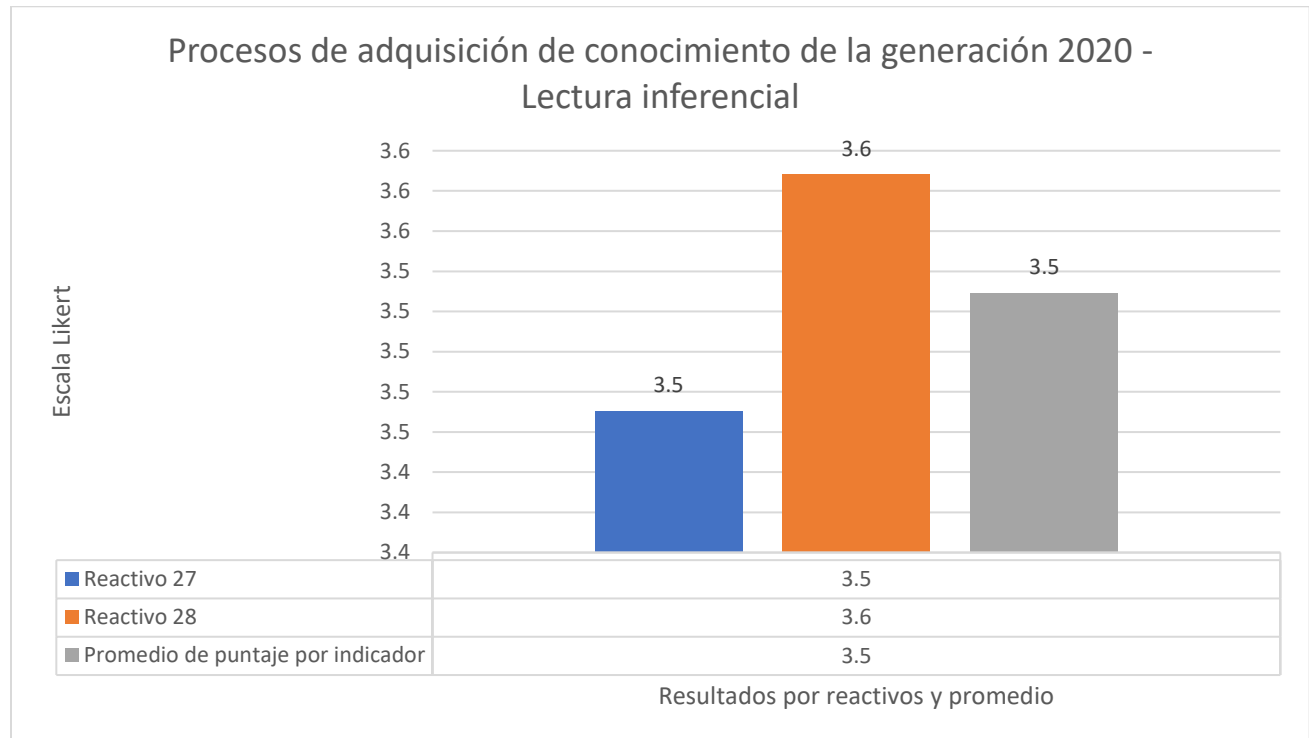
Gráfica 47. Indicador de procesos de razonamiento deductivo en la generación 2020 de la lectura inferencial.



Gráfica 48. Indicador de procesos de razonamiento inductivo en la generación 2020 de la lectura inferencial.



Gráfica 49. Indicador de procesos de adquisición del conocimiento de la generación 2020 de la lectura inferencial.

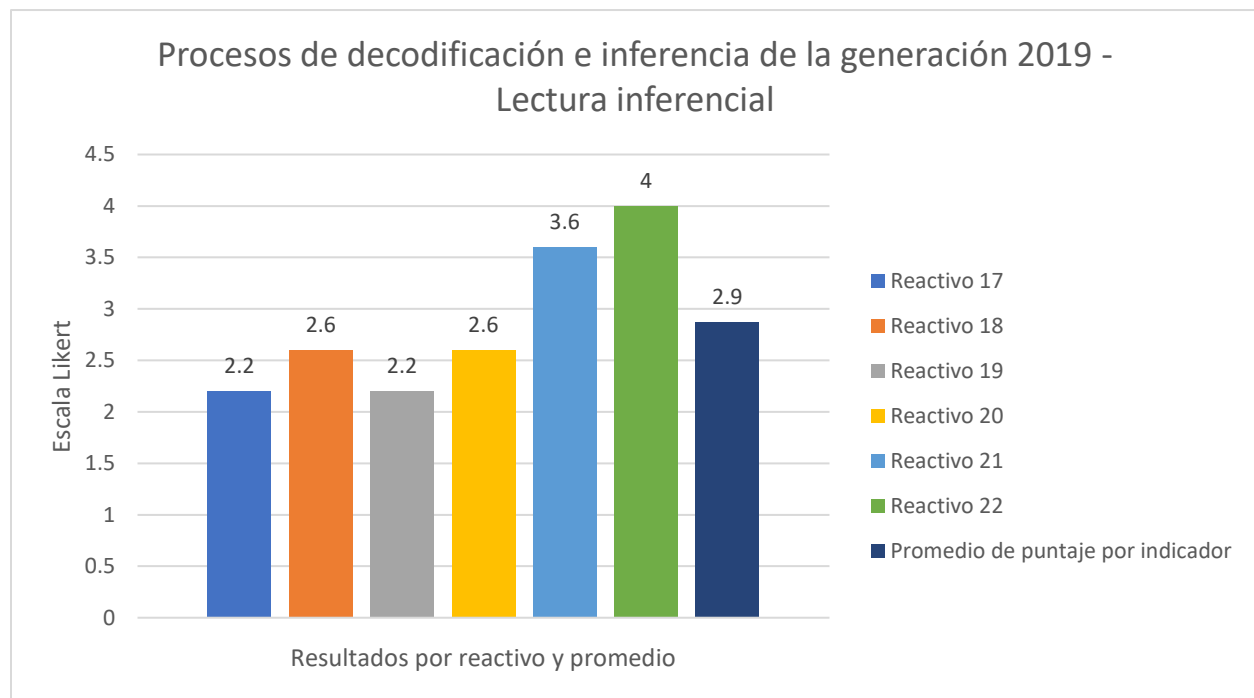


¿Qué podría extraerse de lo anterior? Nunca hubo un incremento que superará la línea de los 4 puntos en la Escala Likert, aunque sí obteniendo buenos resultados en el ámbito de los procesos de razonamiento inductivo. En este sentido, se puede asentar que la inducción es el proceso más desarrollado de los estudiantes en la Licenciatura en Filosofía, sobre todo para aquellos que se ubican dentro de la lectura inferencial. Recuérdese a que se refiere este nivel de lectura: proceso “mediante el cual se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 105). Ya aquí, en consecuencia, los alumnos ya han aprendido a establecer relaciones que van más allá de lo dispuesto en el texto, literalmente. Pero no parece que los alumnos desarrollen suficientemente ello, por lo que cabe esperar un efecto de esta deficiencia.

Y esta deficiencia, es de esperar, sea causante del desertar de varios estudiantes antes de acceder al quinto y sexto semestre, al menos por lo que se presenta para sus coetáneos que sí prosiguieron con sus estudios. Mas el número de aquellos que sí se graduarán a través de la tesis de grado será todavía menor respecto a los que sí se mantuvieron en el programa de estudios. De modo que, la mayor parte de los alumnos

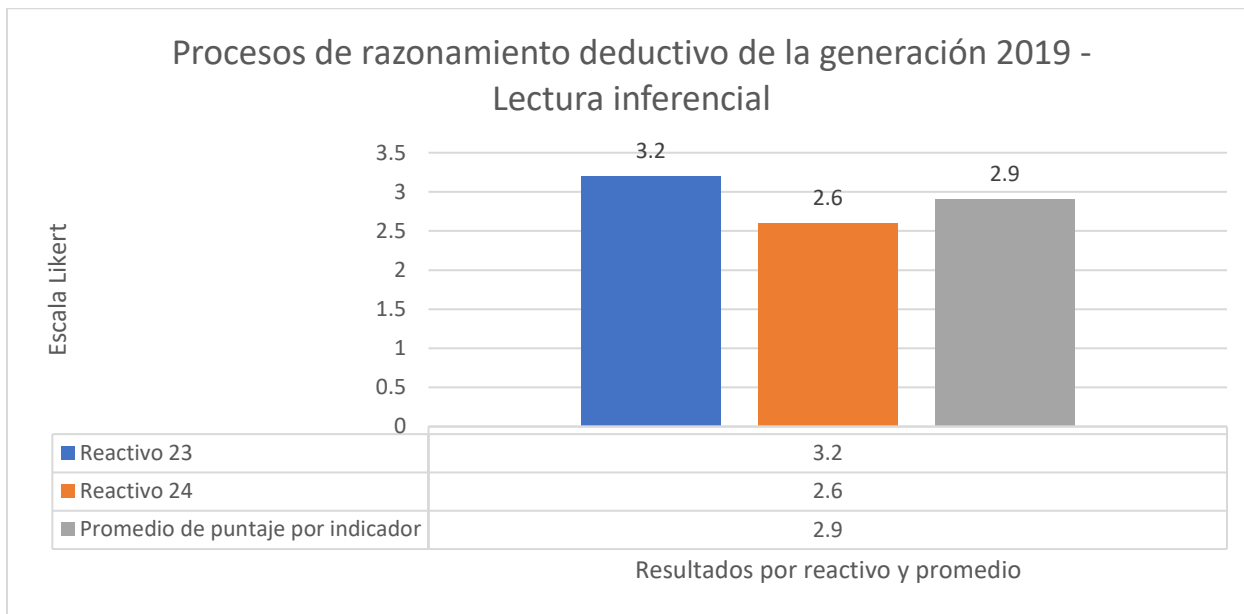
que entran a la Licenciatura, cabe asentar, no desarrollan suficientemente siquiera el nivel medio de la dimensión de competencia de lectura académica. ¿Cabe esperar otros datos para la generación 2019?

Gráfica 50. Indicador de procesos de decodificación e inferencia de la generación 2019 de la lectura inferencial.

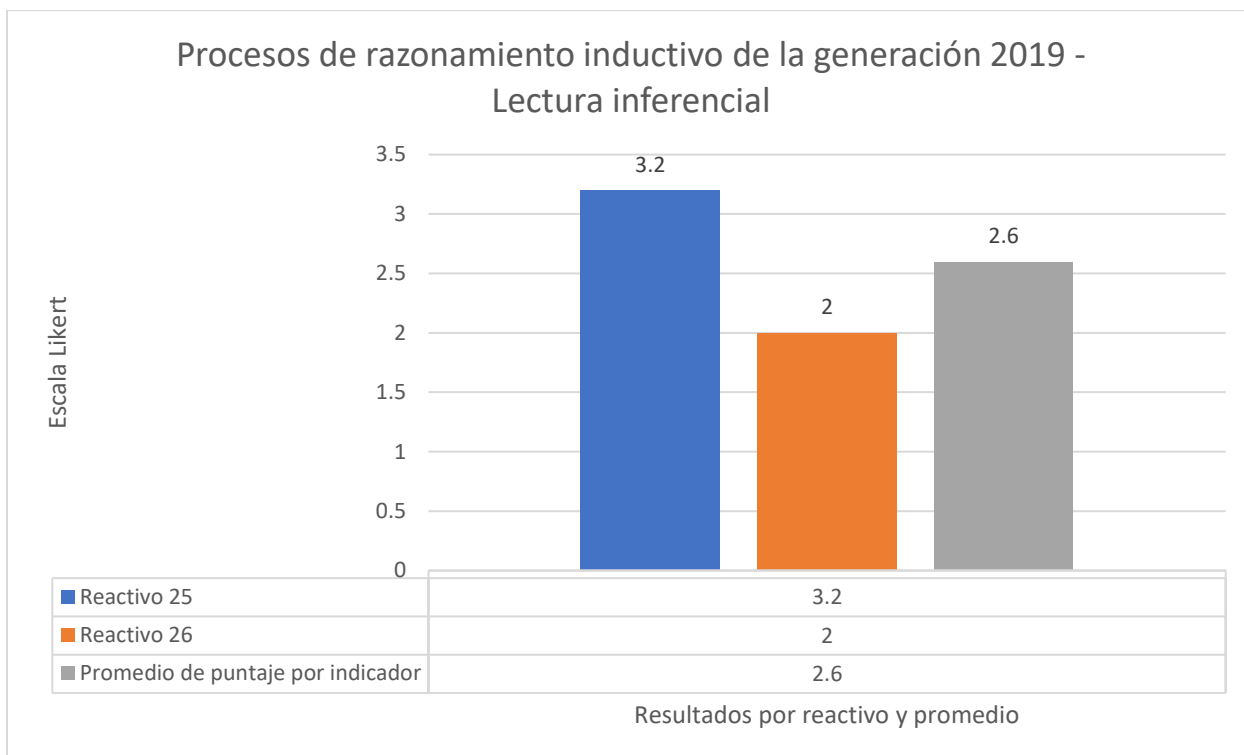


En sintonía con lo que se obtuvo para la lectura literal, aquí también se tuvieron resultados menores en comparación a la generación 2020. Para los procesos de decodificación e inferencia se registró un puntaje de 2.9, mientras que para el razonamiento inductivo, apenas y se alcanzó un 2.6, un nivel claramente insuficiente para los términos de la Escala Likert. Ya para el caso del razonamiento deductivo se consiguió un resultado idéntico al del primer indicador de la variable lectura inferencial-crítica y, por parte de los procesos de adquisición de conocimiento, hay un 3.3 de promedio de acuerdo a los dos reactivos de este indicador. Nuevamente, hay una correspondencia con el nivel de lectura literal.

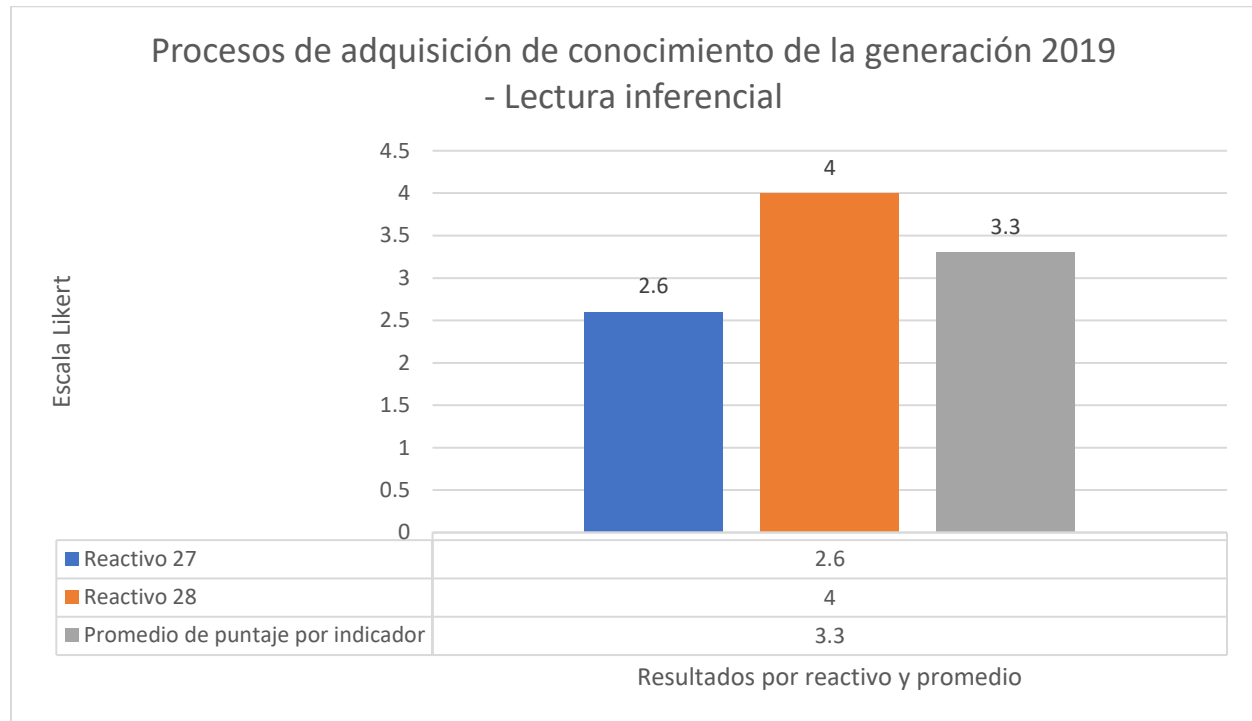
Gráfica 51. Indicador de procesos de razonamiento deductivo de la generación 2019 de la lectura inferencial.



Gráfica 52. Indicador de procesos de razonamiento deductivo de la generación 2019 de la lectura inferencial.



Gráfica 53. Indicador de procesos de adquisición de conocimiento de la generación 2019 de la lectura inferencial.



Esta disminución de los logros conseguidos por parte de la última generación de la carrera, en función de los ocho semestres en los que se reparte el programa de estudios, responde al mismo motivo que se apuntó en los procesos de lectura literal: la falta de motivación. Ante esto, es necesario considerar que los elementos que componen la lectura inferencial hacen más difícil de adquirir estas destrezas en el alumnado si no se establece una estrategia didáctica que permita solventar los problemas que arrastra el alumnado. Estas son sólo algunas de las estrategias de lectura, de carácter metacognitivo:

- a) Clarificar los fines de la lectura.
- b) Descubrir e identificar los aspectos importantes del mensaje
- c) Distribuir su atención de forma que se centre en los aspectos principales y no en los secundarios.
- d) Ir controlando lo que se lee a lo largo de toda la lectura para determinar si va entendiendo o no.
- e) Auto-preguntarse si se están consiguiendo los fines previstos.

f) Aplicar acciones correctivas cuando se destacan fallos en la comprensión.

g) Recuperarse de las distracciones e interrupciones.” (Espinosa, 2016, p. 36)

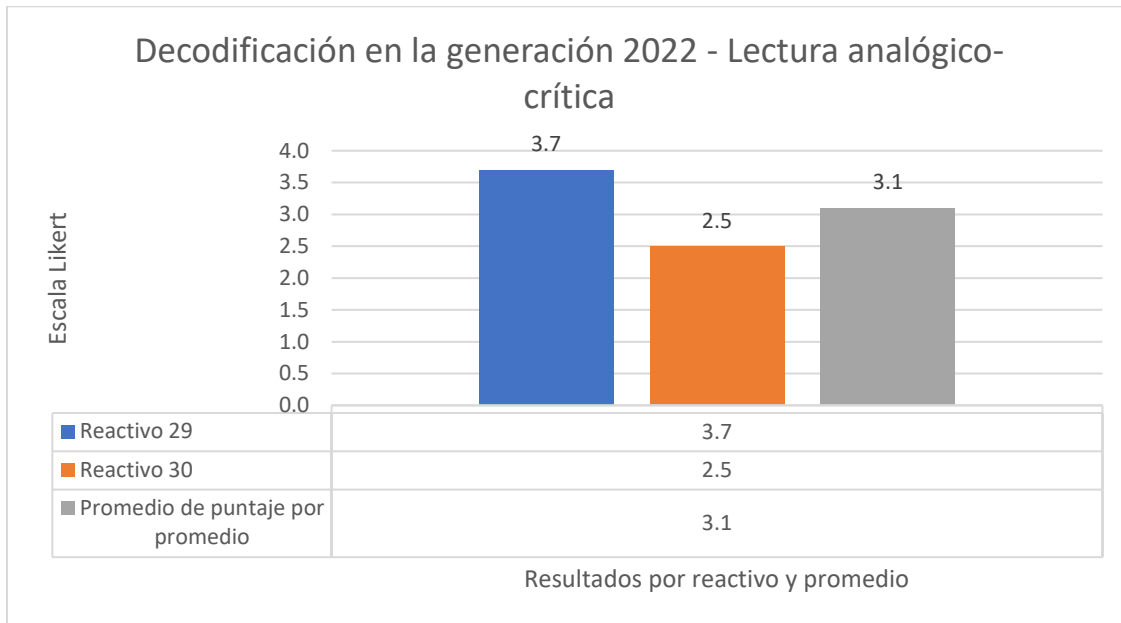
Así pues, todos esto tiene que estar incluido dentro del marco de relaciones de enseñanza-aprendizaje que se establecer entre maestro y alumno.

En este sentido, los pobres resultados que se obtienen en este rubro hacen esperar que en la variable de lectura analógico-crítica haya todavía un menor puntaje. ¿A qué se deberá esta tendencia? A una suposición que se había presentado al principio de este trabajo y que se consolidará en el apartado de conclusiones: nunca se atiende el aspecto, de manera focalizada, de la lectura y escritura como un tópico aparte a enseñar por parte de los profesores. Hay un enfoque demasiado tradicional sobre los contenidos, que se deja de lado los aspectos metodológicos para hacer más comprensible la lectura y hacer más efectiva la escritura en productos dirigidos a las comunidades académicas.

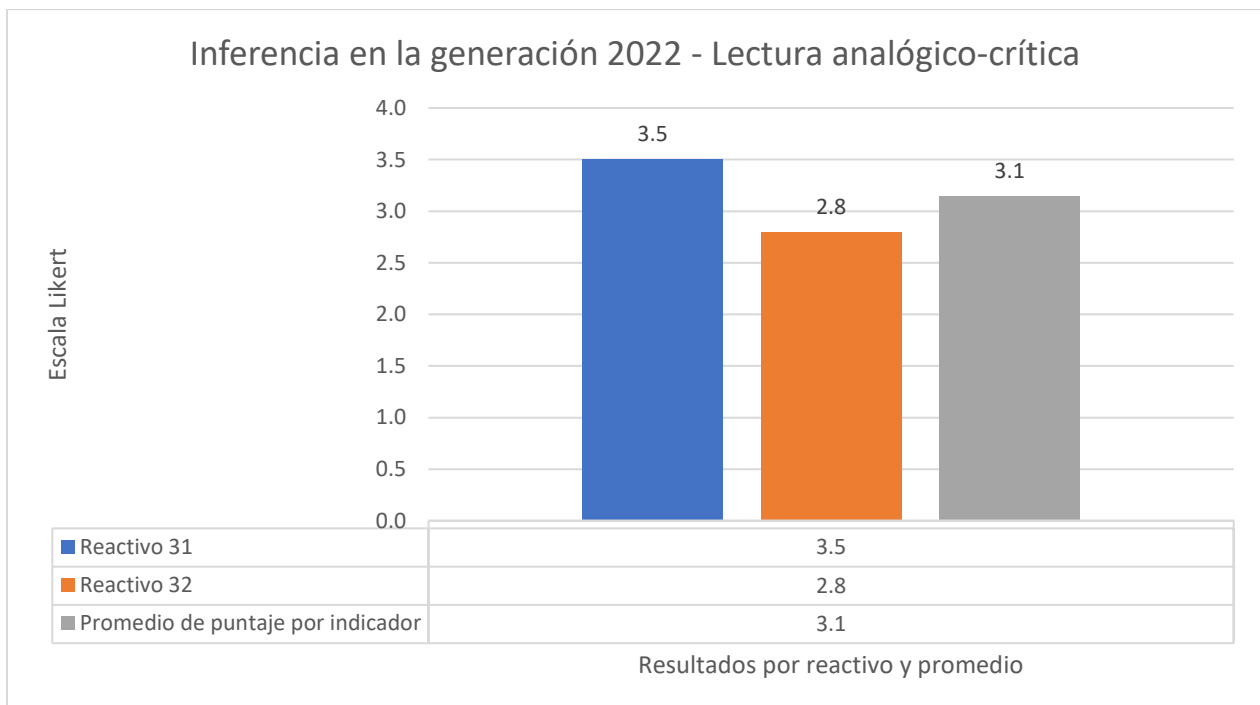
Lectura analógica-crítica

Por fin se accede al ámbito de lectura analógico-crítico. ¿Por qué se dispone de dos gráficas, representando únicamente dos indicadores, para esta generación y las subsecuente? Debido a que para los otros dos indicadores se utilizó un reactivo, el que corresponde a la funcionalización y aplicación de lo que se capta e infiere del texto. Por eso es un precedente el indicador o la cualidad de inferencia en la variable de lectura analógica. Pero recuperando todos los resultados de esta área se obtuvo lo siguiente: indicador referente a decodificación, 3.1 de acuerdo con la Escala Likert, el que corresponde a inferencia, 3.1; luego, en el caso de la funcionalización se obtuvo 2.0, mientras que para el asunto de la aplicación, el dato que se arroja es de 3 puntos. Como se puede observar, esta información comprueba lo antes dicho: es un desarrollo más pobre que el asignado a la lectura inferencial, ya con etiqueta de insuficiente para alumnos de la Licenciatura.

Gráfica 54. Indicador de decodificación de la generación 2022 de la lectura analógico-crítica.



Gráfica 55. Indicador de inferencia en la generación 2022 de la lectura analógico-crítica.

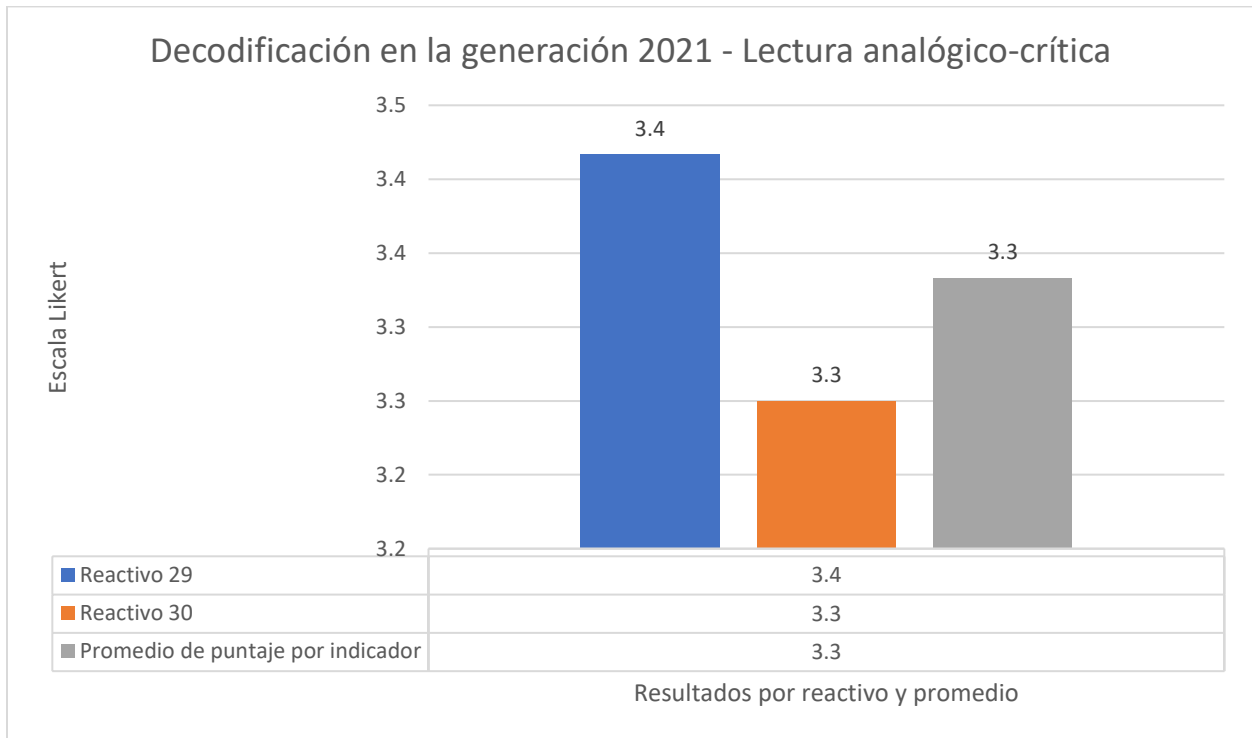


Ahora bien, ¿a qué se refiere la lectura analógico-crítica? Se toma algo antes dicho referente a esta variable de lectura: “en el tercer nivel, de carácter analógico-crítico, se

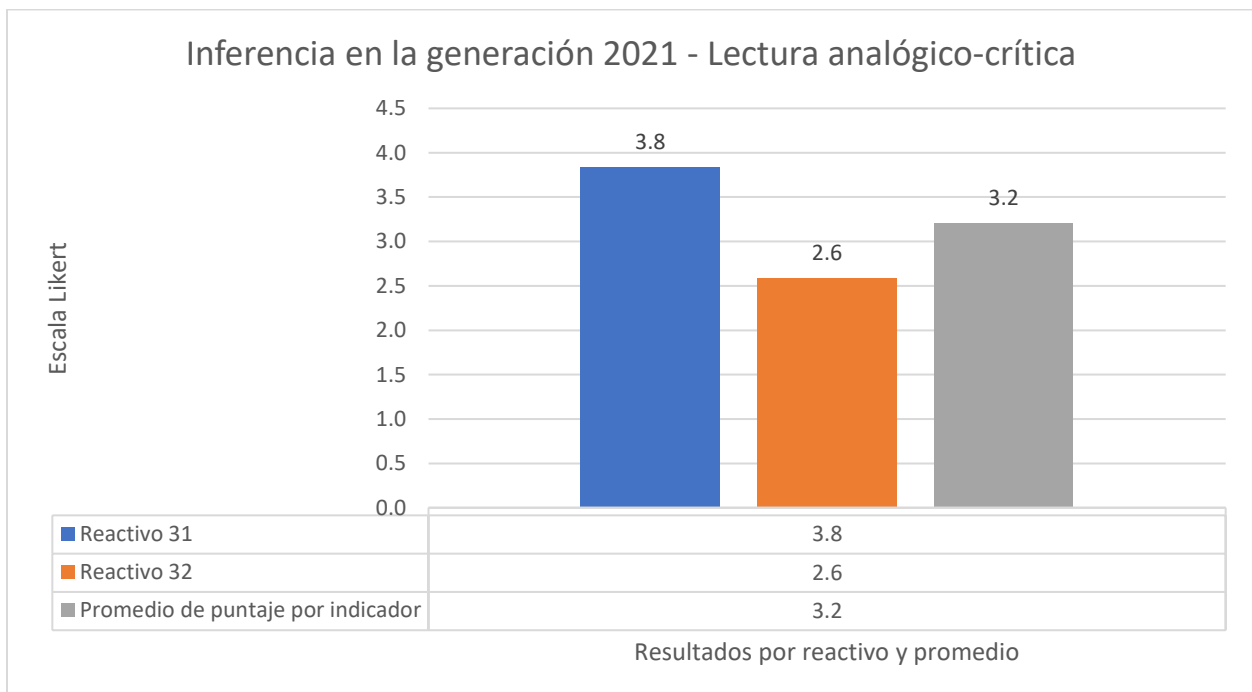
enhebran relaciones con lo extraído del texto –sea explícita o implícitamente-, con información tomada de algún otro texto o de la misma realidad” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 20). Lo esencial que se tiene en este nivel de lectura, a diferencia del que enfatiza los nexos implícitos que se pueden agregar al texto, es conectar lecturas que puedan incluso pertenecer a otros ámbitos o disciplinas, pero que no limitan a los lectores para realizar interpretaciones que no necesariamente está dentro del texto, pero que le dan un mayor horizonte de comprensión. Es evidente, por lo tanto, que aquí ya tiene que haber un lector activo que vaya más allá de la mera recopilación de información para cumplir con simples instrucciones directas de parte del docente.

Por lo tanto, ¿a qué se deberán estos pobres resultados? El caso más interesante es el que concierne a la funcionalización. ¿Qué se entendía por ésta? Se define como el proceso de trasladar una relación de un dominio a otro, como es el caso del interior del texto. En consecuencia, para que los alumnos que dentro de la muestra puedan llevar a efecto estos procesos tienen que estar motivados para realizar ese vínculo que supera las barreras o límites del texto mismo. En este sentido, la funcionalización, junto con la aplicación, son procesos que ya solicitan una mayor cultura de parte del alumno para agregar un mayor acervo. Sin eso, no podría entenderse que aquí ya sean cuestiones pobremente desarrolladas, tanto por el factor motivacional de responder a un cuestionario sin efectos de retroalimentación inmediato y sumativo, así como la probable falta de conocimientos y habilidades para traer a colación otros textos para la una efectiva comprensión, a nivel académico, de la lectura.

Gráfica 56. Indicador de decodificación en la generación 2021 de la lectura analógico-crítica.



Gráfica 57. Indicador de inferencia en la generación 2021 de la lectura analógico-crítica.

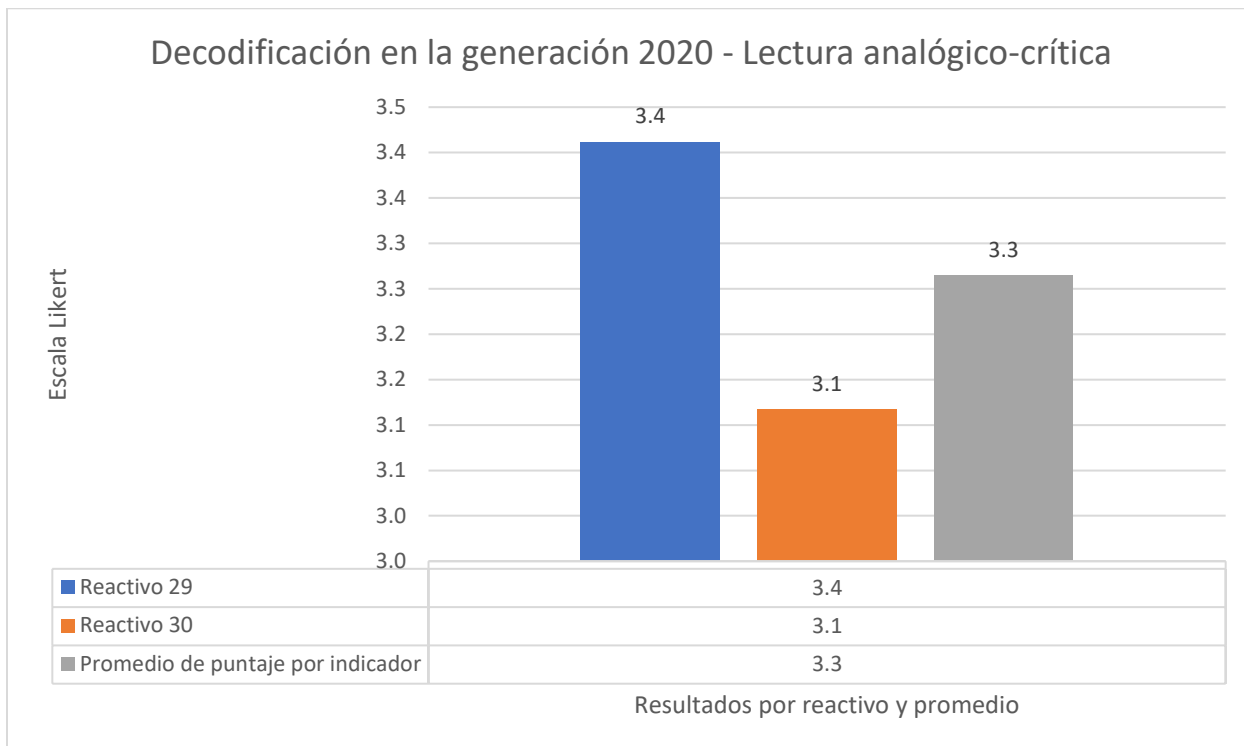


Algo similar se ha obtenido respecto a las tendencias de los otros niveles o variables de lectura académica. Hubo una mejora en los indicadores, mas insuficiente respecto a lo esperado para un nivel Licenciatura. Sobre todo, en lo que respecta a una generación que ya ha cursado, al menos, tres semestres dentro del programa escolar correspondiente. Puesto que en la decodificación e inferencia se consiguió un 3.3 y 3.2, respectivamente, en función de la Escala Likert. Y de lado de la funcionalización y aplicación se tiene un 2.6 y 3.4, de acuerdo con el orden descrito en esta oración. Aumentos considerables, mas no resolutivos de lo que se aspira como aprendizajes en competencias para estos alumnos.

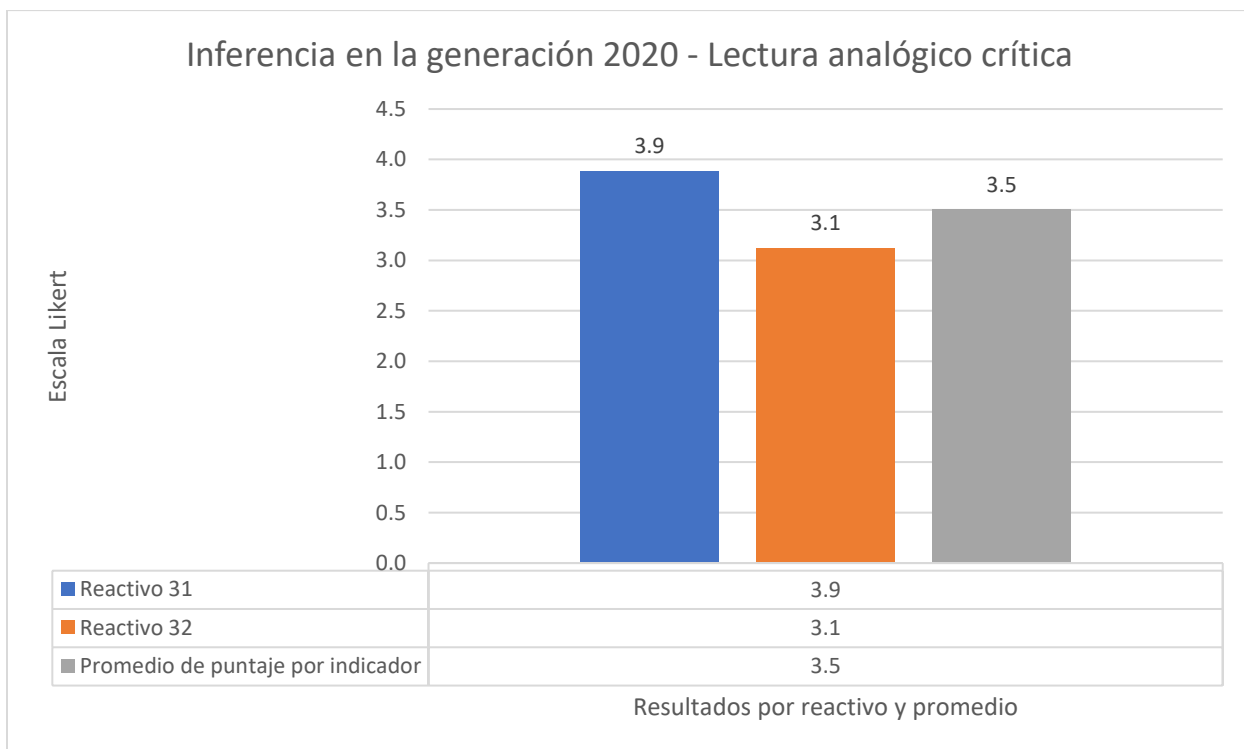
Los resultados, de modo individual, no implican grandes cambios en lo que va de una generación a otra. Sin embargo, que haya un aumento unánime de todos los indicadores que componen el ámbito de la lectura analógico-crítico no puede ser baladí para los efectos de esta investigación. “La identificación de la analogía permite reconocer los ámbitos relacionados y muchas veces facilita la interpretación de la metáfora” (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 160). Es decir, como se había dicho en el caso del análisis e interpretación de los resultados para la generación 2022: aquí se solicita o requiere de un nivel de lectura que haga recurso de figuras retóricas o literarias, como la metáfora, para darle un mayor alcance al sentido de un texto. Y esto, necesariamente, tiene que pasar por la asimilación o aprendizaje de estrategias que permitan al lector ir más allá de lo contenido explícitamente en el texto.

Por consiguiente, lo que aquí se presenta es un desarrollo, diríase, hasta inevitable, correspondiente al avance en el programa de estudios aquí analizado, en las conocimientos y habilidades de la lectura analógico-crítico. Pero esto sólo se podrá situar, adecuadamente, cuando se haya analizado lo referente a la generación 2020 y 2019. En forma tal que lo aquí obtenido tenga contraste y se pueda relacionar con los otros niveles que complementan a la Licenciatura en sus dos fases: la de formación y la de profesionalización.

Gráfica 58. Indicador de decodificación en la generación 2020 de la lectura analógico-crítica.



Gráfica 59. Indicador de inferencia en la generación 2020 de la lectura analógico-crítica.

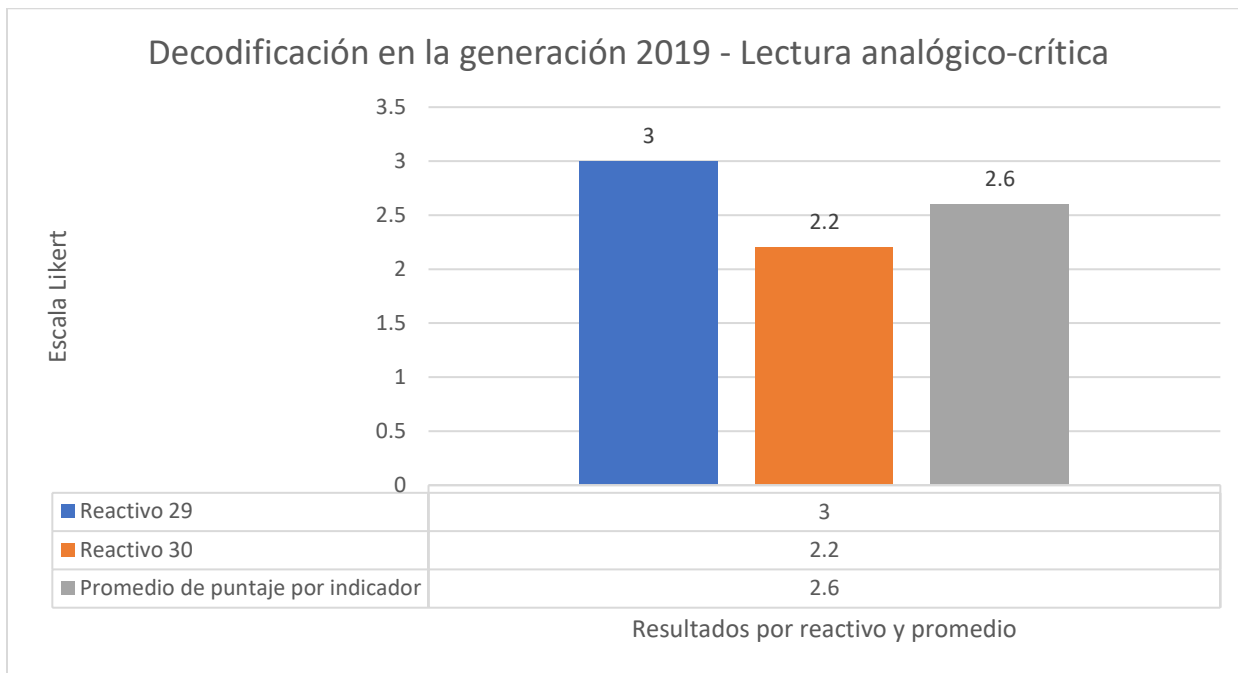


Resultados equivalentes a los que se obtuvieron en la generación de 2021, puesto que para el caso de la decodificación se tuvo 3.3, inferencia 3.5, funcionalización 2.6 y aplicación 3.1. Es, prácticamente, el mismo puntaje promedio para los cuatros rubros que componen la variable de lectura analógico-crítica. Sólo se encuentran dos variantes, pero con el mismo rango de modificación. Mientras que la inferencia tiene 0.3 puntos más que en la generación 2021, para la aplicación de conocimiento hay una disminución de los mismos puntos dentro de la Escala Likert.

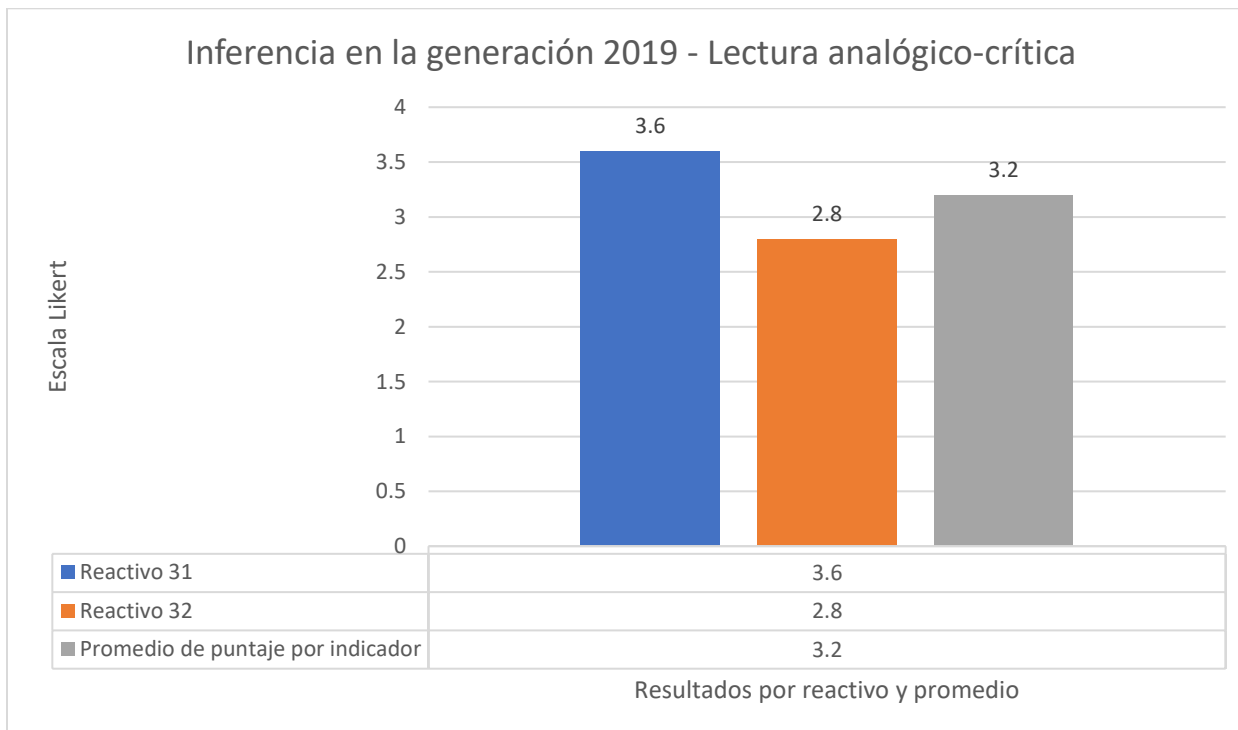
Con esto, ya se puede tener certeza de la clara insuficiencia de los niveles de lectura analógico-crítico, puesto que aquí se trata de una generación mucho más avanzada. De hecho, el grupo de estudiantes que aquí se dispone ya ha llegado a la fase de profesionalización, dentro del sexto semestre, algo que ya implica un manejo de textos y estrategias que los habiliten en los tres niveles de lecturas estratificados. Recuérdese que la aplicación del pensamiento analógico conlleva su tercer componente, que es la funcionalización, la cual se define como el proceso de trasladar una relación de un dominio a otro, como es el caso del interior del texto. En consecuencia, aquí ya se devela una deficiencia en el desarrollo de los componentes de la lectura analógico-crítica.

Lo que se encuentra es suficiente para ya asentar una serie de resultados o, más bien, consecuencias de lo observado a través del instrumento de medición de competencias. Es decir, mucho de lo que se puede extraer de esto es que no hay un efectivo seguimiento de las habilidades y estrategias que permitirían a los alumnos el tomar de los textos los conceptos y nexos necesarios para la construcción conceptual. Tómese en cuenta que en la Licenciatura en Filosofía no se trata de solamente la recopilación de información, sino de la comprensión de las lecturas y de la producción de textos académicos.

Gráfica 60. Indicador de decodificación en la generación 2019 de la lectura analógico-crítica.



Gráfica 61. Indicador de inferencia en la generación 2019 de la lectura analógico-crítica.

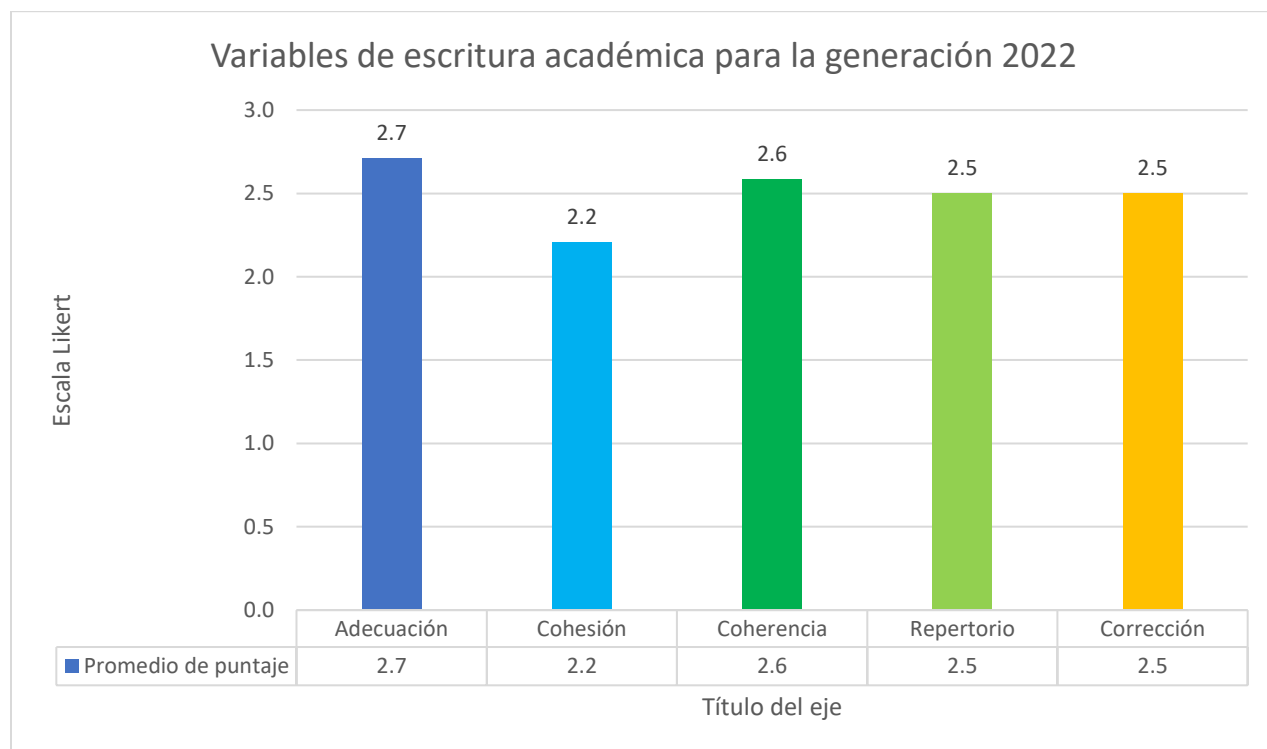


Competencia de escritura académica

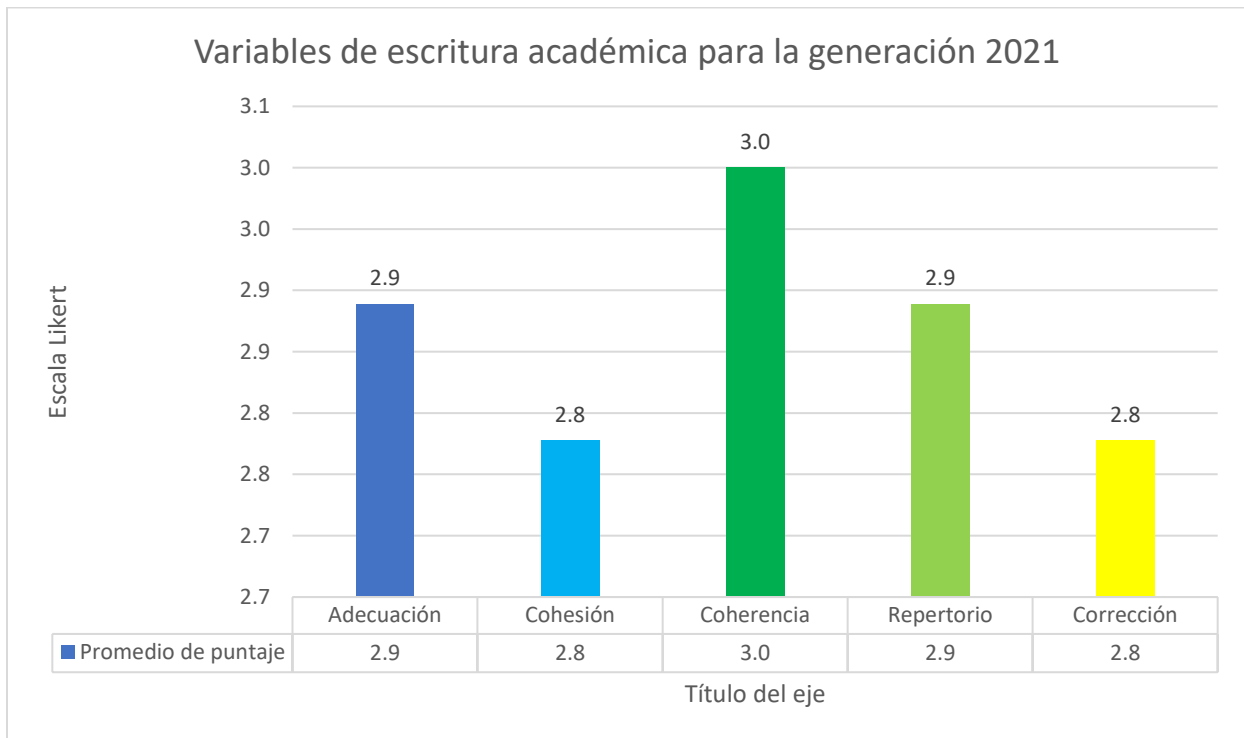
En lo que respecta a la competencia de escritura académica también se agregó su ejercicio correspondiente en el cuestionario de Prueba Académica. Por lo tanto, había 77 respuestas al ejercicio antes aludido. Sin embargo, y esto es algo problemático para efectos del estudio, no se dio una participación de todos lo que realizaron el cuestionario, a diferencia de los reactivos vinculados a la medición de la competencia de lectura académica. En general, sólo fueron 42 participantes de la muestra los que se dispusieron a construir un escrito que permitiese la valuación de sus capacidades y habilidades en esta dimensión.

En el apartado de Anexos se ubicará la rúbrica utilizada para dar cuenta del nivel, según la Escala Likert, en el que se encuentran los alumnos de las cuatro generaciones. A continuación, se ponen los resultados consignado en la prueba de escritura académica en función de las variables que la componen:

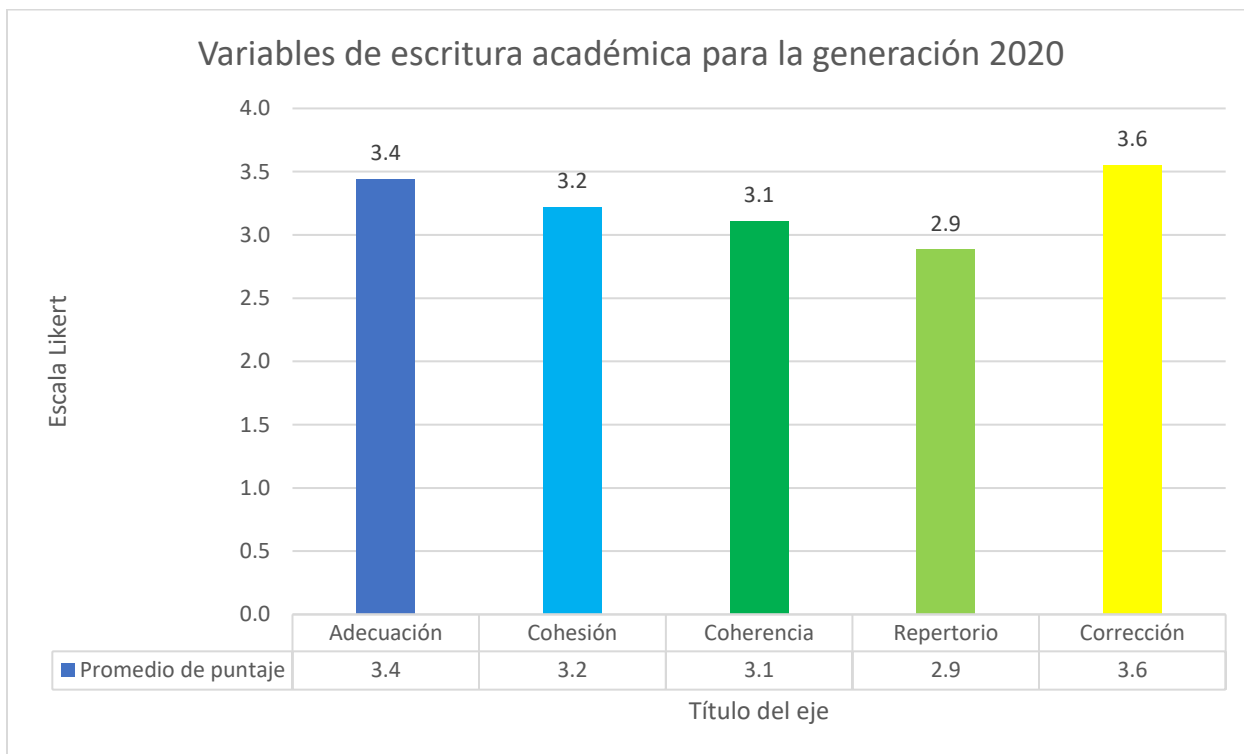
Gráfica 62. Variables de escritura académica para la generación 2022.



Gráfica 63. Variables de escritura académica para la generación 2021.



Gráfica 64. Variables de escritura académica para la generación 2020.



A nivel general, se pueden encontrar mejoras sustanciales en los cinco rubros o variables que componen la dimensión de escritura académica. Siempre hay un aumento progresivo de los indicadores que ayudaron a construir la rúbrica que permite la medición de las variables aquí situadas.

El caso de la primera variable, la que refiere a la adecuación, se tiene un aumento progresivo: del 2.7, en la generación 2022, del 2.9, para el caso de los estudiantes de 2021, y del 3.4, dentro de los estudiantes de sexto semestre (2020). ¿A qué responde este aumento considerable que va de los niveles de insuficiencia a cercanos a la suficiencia?

Una cosa a entender es que los alumnos que han quedado en la fase de profesionalización de la Licenciatura en Filosofía son mucho menos que los que iniciaron el programa universitario. Es decir, el registro que se tiene a través de los cuestionarios ha permitido obtener respuestas de los alumnos más capacitados y que están preparándose para un proceso de graduación con tesis. No obstante, por lo ya apuntado en este trabajo, se tiene conocimiento que no todos en este proceso de filtración van a poder producir un escrito con los requerimientos imputados por la comunidad académica.

¿Qué es la adecuación? Se entiende por este proceso implícito, nunca escindido, de la escritura académica como el “grado de adaptación del discurso a una situación comunicativa” (Cassany, 1999, p. 85). Los alumnos de las dos primeras generaciones, es de esperar, como se ubican dentro de un proceso de formación apenas está integrando a sus procesos cognitivos y prácticas discursiva un estilo que corresponda a la escritura pertinente dentro de las comunidades académicas. Esto significa que aún no saben cómo dirigirse a un auditorio o lector que espera una conexión de conceptos más allá de la situación de una mera recopilación de información.

No es el caso para los alumnos de la generación 2020, que ya han forjado un estilo propio -aunque muy endeble y a veces regresivo- que les sitúe aceptablemente en las comunidades académicas. Sin embargo, este último resultado no puede tener suficiente apreciación puesto que no se han obtenido datos para la generación 2019 por este simple hecho: no hubo respuesta de su parte para la resolución del apartado de escritura académica. ¿A qué responde esta carencia o desinterés de su parte?

Nuevamente, es de aclarar que los estudiantes que se solicitó darle respuesta a los cuestionarios fueron ubicado en seminarios de niveles anteriores, entre la generación 2021 y 2020, lo que permite inferir que aquí se encuentran los representantes más rezagados de su generación.

Ahora bien, en lo que refiere a la cohesión, los resultados se disponen de la siguiente forma, en línea con el avance generacional: 2.2, para la generación 2022, 2.8, para el caso 2021, y 3.2, el que corresponde a los alumnos de 2020. La cohesión refiere al “conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Cassany, 1999, p. 82). Esta variable está compuesta de tres indicadores: mecanismos de repetición, marcadores discursivos, cadenas nominativas y sucesión de tiempos verbales. En otras palabras, aquí ya tiene que dar una producción textual capaz de engarzar las ideas con los diferentes elementos lingüísticos y gramaticales que brinda, necesariamente, el lenguaje.

En este sentido, los alumnos de la última generación apenas han alcanzado un nivel que se encuentra en la escala 3 de Likert, por lo que cabe asentar que su escritura aún está en un proceso de mejora. Es decir, lo que se obtuvo de sus producciones está ubicado en un nivel ni suficiente ni insuficiente, por la carencia, en específico, de conectores discursivos y la sucesión de tiempos verbales. Esto último puede deberse ante el apremio que solicita la construcción de un comentario filosófico en un tiempo limitado, lo que obvia ciertos aspectos esenciales para la producción académica.

Con ello, ahora se pasa al asunto de la coherencia, a saber, la que refiere al sujeto de la enunciación. Por ello, dentro de los indicadores que se encuentran en esta área se tienen los siguientes: dialecto, registro e inscripción del enunciador. La posibilidad de implementar la coherencia en las oraciones del texto discursivo implica la conexión semántica de las oraciones. Con ello, se repara en la función de almacenamiento de información semántica, proceso en el que la estructura de la información textual en la memoria de largo plazo le es asignada al discurso durante el transcurso de comprensión en la memoria a corto plazo: “Así que toda la estructura del hecho está dominada por una macroestructura jerárquicamente organizada” (Van Dijk, 1983, p. 85).

También se observan avances sustanciales en esta materia. De 2.6, dentro de la generación 2022, hasta 3.1 en la generación 2020, se obtuvo un progreso o mejora de .5 puntos a nivel de la Escala Likert. ¿Qué significa ello? Pues que la continuidad de los estudios en el programa aquí trabajado tiene una mejora tácita de los componentes de la escritura académica. No obstante, apenas y se alcanza un estadio ni suficiente ni insuficiente, lo que alude a una carencia de las estrategias didáctica que permitirían al alumnado enfocar o centrar metacognitivamente su atención en cómo se gestan los procesos que hacen realidad el texto académico producido.

Luego, se pasa al ámbito del repertorio como la cuarta variables o indicador que compone a la dimensión de competencia en escritura académica. ¿En qué consiste operacional y teóricamente el repertorio? Como dicta su definición, se trata de la calidad de los rasgos estilísticos “y expresivos de un escrito, de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa” (Cassany, 1999, p. 87). Dentro de sus indicadores se dispone de cuatro elementos: léxico, sintaxis, gramática y retórica. Es decir, bajo este rubro el estudiante de la Licenciatura en Filosofía ha de manejar elementos como las figuras retóricas para imprimirle una mayor soltura y liquidez al texto que produzca.

Se vuelve evidente que, en lo que refiere a ello, los estudiantes no han podido desarrollar esta característica de la escritura académica al mismo nivel que los otros cuatro componentes. Puesto que sólo el mayor grado de avance que ha tenido el repertorio es de 2.9, en consecuencia, la variable aquí plasmada sólo llega apenas a los umbrales del nivel 3 de la Escala Likert. Esto último tiene como interpretación necesaria que el repertorio es una habilidad insuficiente por parte de los estudiantes, al menos así plasmada en las 42 producciones textuales que recopilaron los cuestionarios. En este sentido, va en correspondencia a la idea de que no ha habido los elementos necesarios para sostener el desarrollo de la competencia de escritura académica, algo que se redondeará con la última variable.

Por fin, el indicado que tiene que ver con la adecuación, la cual está compuesta de los siguientes aspectos: ortografía, gramática y puntuación. Ahora, como ya se puede traslucir, este apartado reside en cómo se exponer el discurso de la disciplina en turno a un auditorio determinado bajo el uso de las reglas específicas del discurso en tal o cual

comunidad académica: "...la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes" (Cassany, 1999, p. 86). Esta última característica de la dimensión de redacción académica reside en la manera que el autor se ha construido ya, prácticamente, una identidad dentro de una comunidad académica o, al menos, está en ciernes.

Es aquí, finalmente, donde se divisa una mejoría sustancial de este rubro, debido a que se pasa de 2.5 en la generación 2022 hasta 3.6 para el 2020. Si bien, esto podría considerarse como aún relativamente alejado del umbral del piso 4 dentro de la Escala Likert, sí habla de una efectiva incidencia de los recursos didácticos que utiliza el docente para que el alumno bajo ajustando su lengua a las reglas gramaticales que permiten su acceso a la comunidad académica. Por consiguiente, los alumnos de la Licenciatura en Filosofía han desarrollado todos los rubros que componen la dimensión de escritura académica, pero de tal forma que no llegan a obtener los niveles de aceptabilidad que los capacitarían para acceder a las comunidades académicas sin un halo de marginación o exclusión. Así pues, al igual que lo que acontece para la lectura académica, la escritura también se queda limitada para los requisitos anhelados en el perfil de egreso de la Licenciatura aquí en cuestión

Para terminar con este capítulo, las conclusiones que se expondrá en la parte final de este estudio permitirán orientar la mirada del lector ante la ingente cantidad de datos puestos en tablas. La cuestión es simple: hay una mejor en los dominios de competencias académicas -más en el caso de la lectura académica en sus niveles literal e inferencial-, mas no es posible adivinar si esto es por consecuencia de la didáctica de los maestros. Es decir, el diagnóstico nos permite medir un avance conforme se da una progresión en el programa escolar de filosofía, pero no el suficiente como cabría esperar de gente que busca identificarse con la figura del autor. Más adelante, se pondrán todos los puntos tratados de manera sintética.

Conclusión

A lo largo de todo este trabajo, se han planteado las definiciones generalísimas y estrictas de las competencias de lectura y escritura académica. Sin embargo, en un primer momento se trajo consigo toda una exposición del estado del arte en esta materia, donde se sitúan los análisis y desarrollos de estas competencias o habilidades dentro de las comunidades académicas. Es sólo cuestión de traer a colación los planteamientos de Paula Carlino e Isabel Solé, entendiendo por la lectura académica tanto un proceso de construcción de significados como una práctica social. E, inclusive, la lectura se puede considerar como un instrumento epistemológico que permite el mismo aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en las disciplinas de ciencias sociales y humanidades.

En cuanto a la escritura académica, los argumentos que se han construido a lo largo de más de treinta décadas, se entenderá por ésta una práctica de inserción a las comunidades académicas. Esto parte del concepto de alfabetización académica, de raigambre anglosajona, que comprende a la escritura académica como un conjunto de saberes, habilidades y aptitudes, además de estrategias que permiten su materialización, con el fin de incluirse en comunidades que manejan un discurso propio. Este discurso se remite a la disciplina o ciencia correspondiente que manejarán una serie de expertos que se conoce como comunidad o grupo académico.

Por lo tanto, ya en las mismas definiciones de la lectura y escritura académica se entiende que el principal objetivo de este trabajo de investigación es la inscripción del estudiantado en las comunidades académicas a las que pertenece la disciplina en la que se estarían profesionalizando. Este es el objetivo primario, y no otro. Esto es lo que está implícito dentro del objetivo general ya de la investigación propiamente hablando: Analizar los factores académicos que limitan o favorecen el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Es decir, tener un saber, un conocimiento, que pueda ser funcional para superar las limitaciones o promover las fortalezas para que las principales y fundamentales herramientas de todo estudiante para el manejo de su disciplina puedan ser aprovechadas siempre y en todo momento para su beneficio profesional.

No hay manera de que se domine el discurso de una ciencia o disciplina -así incluso sea dentro del área de las ingenierías o en la medicina, por ejemplo- sino se

tienen adquiridas o asimilados las estrategias y procesos constituyente y constitutivos de la práctica de la lectura y de la escritura. Recuérdese que, además, el discurso fue un concepto relativamente tratado, de manera transversal, como género discursivo para su contextualización con las competencias académicas. Puesto que el género discursivo, que se entiende como un sistema que se compone de las formas con las que se elabora un texto -o que se identifican de un texto-, las características o cualidades que se divisan en el mismo y la audiencia o los lectores hacia los que se dirige el producto, ha de saberse que es aquí donde se tiene que situar el estudiantes ya no sólo como alumno, sino como autor. En última instancia: lo que se busca por parte del creador de este proyecto de investigación, es la conversión de los estudiantes en autores dentro de su propia disciplina.

Esto depara el terreno para el planteamiento de preguntas, como la duda bisagra que se formuló de la siguiente forma: ¿cómo analizar el nivel de desempeño de las competencias de lectura y escritura académica que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía en las cuatro generaciones que componen el programa de estudios dentro de la etapa formativa así como de profesionalización?

Como ya se sabe que un análisis se trata de la descomposición y separación de las partes que constituyen un objeto teórico, en este caso, las dos competencias antes dichas. Es decir, para, primeramente, analizar el desempeño -o si se prefiere, el rendimiento de los estudiantes- hay que proponerse llegar a las unidades mínimas que hacen posible el ejercicio o la práctica tanto de la lectura y de la escritura académica. En este sentido, se propusieron tres moldes teóricos o paradigmas para la lectura y dos en lo referente a la escritura.

En el caso de la lectura académica, se tiene los postulados de la lectura estratificada en niveles. Para ello, el desarrollo de los argumentos constitutivos del trabajo aquí dispuesto se asentó y movió en lo enunciado en artículos y obras de investigación por Kabalen y Sánchez -en sus trabajos correspondientes al Instituto de Estudios Superior del Tecnológico de Monterrey- y los atendidos por parte de la Mtra. Yanet Gómez Bonilla como las premisas que comprenden a la lectura de la siguiente manera: la lectura en su nivel literal, en su nivel inferencial-crítico y analógico-crítico. Mientras que en la primera dimensión se ampara en la noción de la lectura como una

recopilación de información netamente hablando, los otros dos estratos superiores -el inferencial y analógico, con su siempre cariz crítico- se refieren a dimensiones o campos en donde se ejerce la lectura como una actividad que no sólo busca la extracción de datos pertinentes para funciones reproductivas, sino como una función social y epistemológica que sostiene la labora de aprendizaje más allá de lo dicho o enunciado en el texto. Para decirlo todo, los diferentes niveles de lectura están articulados para transitar por ahí el lector de un punto de mera imitación de información a uno de funcionalización para insertarse en otras disciplinas o campos de conocimiento -téngase que la última variable o cualidad de la lectura en este formato de pisos o estratos es, precisamente, el de la funcionalización de lo leído en otras áreas.

Ahora bien, esta interpretación no ha sido la única que se ha plasmado dentro del instrumento que se aplicó sobre un conjunto de 77 estudiantes de la población total matriculada que compone a la Licenciatura en Filosofía, de un total de 202 alumnos que se insertan dentro de las cuatro generaciones -aunque sí, y esto téngase en todo momento como presente, la principal en la estructuración del cuestionario como instrumento para la medición y evaluación del desempeño o rendimiento de los estudiantes de la muestra.

También se ha apropiado legítimamente este trabajo los planteamientos del grupo de investigación Lectura, Escritura y Adquisición del Conocimiento (LEAC), del que es miembro fundador la paradigmática Isabel Solé. La razón es muy simple: puesto que se entiende aquí a la lectura en un ámbito complejo y multidimensional. De este modo, la lectura se define como un proceso de construcción de sentido o significación, a saber, la lectura como un acto de comprensión, y la comprensión como ese proceso para conocer y saber utilizar autónomamente una serie de mecanismos cognitivos y metacognitivos que permiten procesar los textos de maneras variables, en función de objetivos o metas solamente propias del lector. Por ende, la lectura siempre dirigida por la intencionalidad del lector.

Pero no sólo se enmarca en ello la lectura, sino que también se desprende su función de instrumento epistemológico, esto es, para la construcción de conocimiento. Mas no como sólo un simple medio -y esto complejiza mucho el concepto de lectura en paridad con el lenguaje, el cual no se reduce a sólo una función comunicacional muy

cuestionada dentro de la lingüística estructural, la filosofía y otras disciplinas de respeto, sino la lectura como el suelo o terreno mismo sin el que no podría gestarse ningún conocimiento. Finalmente, esto conectará a la lectura como una práctica social, por su carácter interactivo que permite engarzar a los sujetos dentro de una comunidad.

Esto último, permitiéndose una digresión antes de retomar el asunto de la escritura académica, algo que hace sumamente justificable este trabajo ante las nuevas premisas de los modelos y planes que el nuevo movimiento político y social de transformación de la vida pública que arribó a la titulada del Ejecutivo del Estado mexicano ha planteado para la modificación de sustancial del sistema educativo. Puesto que los postulados del líder de este movimiento residen en situar a los sujetos de la educación -tanto maestros como alumnos- como agentes de transformación de la vida social, se busca desde el nivel básico hasta superior que todo saber adquirido sólo tiene sentido en el mundo donde habitan. En consecuencia, la lectura y escritura sólo acentuará su potencialidad en una idea de educación que busca su inscripción en todo momento en la vida social.

Retomando la cuestión, ya se asentó que los tres grandes modelos teóricos -el de la estratificación en niveles de la lectura y el de su paradigma cognitivo y socioconstructivo- que definen a la lectura serán fundamentales para estructurar el instrumento que permitirá observar este proceso, actividad y práctica en los agentes a partir de su registro en una serie de respuestas enmarcadas por reactivos. Pero, ¿el caso de la escritura académica? Aquí también se dispone de otros dos modelos o paradigmas teóricos que situarán la escritura en un contexto más complejo que el tradicionalmente asignado.

Primero, se abordó la escritura desde los planteamientos de Paula Carlino y su noción estratégica de alfabetización académica, de la mano con la idea de la lectura como un instrumento epistemológico. Debido a que la alfabetización académica entiende a la escritura como una práctica que en su recurrencia funciona para asimilar saberes o conocimientos, también será para el dominio de la disciplina en la que se inscriben los estudiantes a nivel profesional -hay que tener consciencia que los desarrollos teóricos de Carlino y los grupos anglosajones de la década de los noventa iban dirigidos, precisamente, al ámbito de educación superior. Por lo tanto, la escritura académica es el

suelo fértil en donde los académicos tanto se comunican como fomentan y producen el conocimiento.

El segundo modelo será esencial para la adopción de las variables componentes de la escritura académica del gran investigador Daniel Cassany. Este autor escindiría la escritura en tres procesos, el de la pre-escritura, la escritura como tal y la post-escritura, entendiéndose por ella la interpretación de datos experimentales, la capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, la síntesis de lo atendido en un texto o producto y que son asimiladas por un autor. Por lo tanto, dentro de la escritura se pueden encontrar cinco categorías que son las que también se ubicarán en los productos de los alumnos que el cuestionario que se utilizó como instrumento evaluó: la corrección, esto es el uso correcto de las normas lingüísticas; la coherencia, es decir el sentido que tienen las ideas en su conexión; la cohesión, las relaciones semánticas que se establecen entre elementos de un texto o escrito; la adecuación, qué tanto se puede utilizar un discurso propio de una disciplina a una situación comunicativa; y, finalmente, el repertorio que la aplicación variada de elementos del lenguaje.

Es así como se hizo un desglose de los conceptos que fueron fundamentales para entender los elementos como las competencias de lectura y escritura académica. Pero, ya en su uso para la construcción del instrumento se tuvo que estructurar todo un aparato metodológico que justificara la inserción en los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía.

Metodológicamente se partió de varias premisas o criterios. En primera instancia, la investigación se definió como de carácter descriptivo y de enfoque cuantitativo, teniendo como intención primera hacer una intervención didáctica para la mejora de los procesos concernientes, pero se terminó optando -por cuestiones de tiempo- en la sola medición y evaluación diagnóstica de las competencias de lectura y escritura académica en la comunidad estudiantil. El muestreo del que se haría uso fue de tipo no probabilístico, pero ubicándose en los cuatro tiempos en los que se realiza el programa de estudios de la licenciatura, esto es las cuatro generaciones, que en el caso fueron o se establecen dentro de los periodos 2022, 2021, 2020 y 2019 como las más recientes o inmediatas de acuerdo con la aplicación del instrumento. El sujeto sobre el que se iría

a aplicar el cuestionario no sería otro que el estudiante que se ubique dentro de estas cuatro generaciones, matriculado en la Licenciatura en Filosofía y que estén cursando alguna de las asignaturas dentro del mismo programa.

Establecidos estos criterios se tuvo que optar por una lectura que, a consideración del autor de esta investigación, cumpliera con dos principios: simplicidad y notoriedad. Simplicidad, es decir, que recurriese el texto a un lenguaje sin mucha complejidad y altamente esquematizado su desarrollo argumentativo. En cuanto a la notoriedad, se buscó un autor de la disciplina filosófica altamente renombrado y que, incluso, fuese materia de conocimiento por estudiantes jóvenes antes de inscribirse en la licenciatura. El texto seleccionado para su lectura y fuente de un comentario que se iría a evaluar fue el del filósofo alemán Friedrich Nietzsche, extraído de su obra *La voluntad de poder*, en su primeros diez aforismos. Así pues, se hubo establecido las bases para empezar a configurar el instrumento para vislumbrar las capacidades del estudiantado en cuestión.

Posterior a esta decisión, consensada con la directora de tesis de este proyecto y los lectores, cuántos serían los reactivos óptimos para la medición de los indicadores - extraídos de las categorías de los autores antes mencionados en el desarrollo teórico de las competencias de lectura y escritura académica- situados en el muestreo. Se terminó optando por un conjunto de 35 reactivos o preguntas y ejercicios planteados en el instrumentos, 34 pertenecientes al ámbito de la lectura académica y sólo uno en el caso de la escritura académica. Para este último caso se seleccionó sólo un reactivo puesto que aquí se plantea la elaboración de un comentario al texto -como recurso que dentro de la Licenciatura en Filosofía se utiliza con alta recurrencia para la asimilación de los conocimientos de la disciplina- como la forma más idónea para comprender qué tan desarrolladas están sus habilidades en la escritura.

Ya en el apartado de Anexos de este trabajo se dispone de la plantilla de este instrumento, titulado como Prueba de Análisis Diagnóstico de “Las competencias de lectura y escritura en textos académicos”, con los 35 reactivos que componen el cuestionario. En todos los ejercicios y las preguntas que se observan hay una construcción reflexionada a detalle que correspondan a las ocho variables que se reparten entre las dos dimensiones esenciales del objeto de estudio. Correspondiente a la lectura académica se tienen los tres niveles en los que se estratifica: lectura literal,

lectura inferencial-crítica y analógico crítica. Para la primera variable se divide en ocho indicadores, referentes a los procesos cognitivos y metacognitivos: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis y síntesis. La segunda variable, de la lectura inferencial crítica, se tiene cuatro indicadores: decodificación e inferencia, razonamiento deductivo, razonamiento inductivo y procesos de adquisición del conocimiento. Y en la tercera variable, de la lectura analógico-crítica, hay igualmente cuatro indicadores: decodificación, inferencia, funcionalización y aplicación.

Con respecto a la escritura, sus indicadores correspondieron a las cinco variables o categorías antes mencionadas: corrección (ortografía, gramática, puntuación), coherencia (dialecto, registro, inscripción del enunciador), cohesión (mecanismo de repetición, marcadores discursivos, cadenas nominativas, sucesión de tiempos), adecuación (fuerza ilocutiva, construcción del significado, párrafos y apartados) y repertorio (léxico, sintaxis, gramática y retórica). Un total de 16 indicadores para la dimensión de escritura académica.

Las reglas de medición utilizadas para las dos competencias serán diferentes. Mientras que para la lectura académica se utilizó una Escala Likert valuada en cinco niveles, que van del 1 al 5, partiendo del nivel sumamente insatisfactorio como el más bajo hasta el nivel sumamente satisfactorio como el piso más alto de la escala. Para el caso de la escritura académica se realizó y aplicó una rúbrica con 5 filas -de acuerdo con las variables que la articulan- y 5 columnas, equivalentes a lo asentado en la Escala Likert.

Puesto en marcha el ejercicio se obtuvieron las siguientes conclusiones o resultados a partir de su análisis y discusión, todas atinentes a las preguntas de investigación:

1) El nivel de lectura literal se ha consolidado y reforzado dentro del programa de estudios, en relación con niveles ya óptimos desde el inicio del programa;

2) No obstante, los niveles de lectura inferencial-crítico y analógico-crítico no han logrado un desarrollo adecuado -según lo registrado en la Prueba- por lo que cabe afirmar que las metodologías de enseñanza, las estrategias didácticas y el aprendizaje

del alumnado no han sido mecanismos suficientes para lograr las competencias en su máximo nivel;

3) Se avizora una falta de motivación en los últimos semestres -los que corresponden a la etapa de profesionalización-, a partir de los ejercicios de escrituras desarrollados en la Prueba;

4) El diseño o propuesta de intervención didáctica tiene que ir en línea a las carencias y deficiencias que se han encontrado desde lo valuado y conjeturado desde el instrumento -sobre todo en lo que refiere a los dos niveles de lectura más altos y a la escritura académica;

5) En conclusión, los bajos índices de titulación en la Licenciatura en Filosofía responden a la inoperancia o ineficacia de las estrategias y metodologías aplicadas por la planta académica del Colegio de Filosofía para la mejora o desarrollo de las competencias atendidas, teniendo una vinculación directa con los pobres resultados o insuficientes en las variables antes señaladas de lectura académica y en la dimensión completa de la escritura académica.

Para decirlo todo, este trabajo demuestra que la mínima producción de textos de corte académico para la óptima graduación del alumnos que lleva a cabo el programa de estudios de la Licenciatura en Filosofía se debe al insuficiente o ambivalente desarrollo de los dos niveles superiores en la lectura académica y en la amplitud de la escritura académica.

En función de lo anterior, ¿qué propuesta de intervención didáctica, para la mejora de las competencias lectoescritoras a nivel académico, podría ser la más óptima para solucionar estos desequilibrios que no permiten acceder al último producto a la amplia mayoría de los estudiantes?

Dentro del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, que es en el que se inserta en este estudio, el trabajo busca lanzar una propuesta de intervención didáctica en función de las necesidades e intereses del estudiantado de la Licenciatura en Filosofía.

Debido a que el programa de estudios sobre el que se dirigió la investigación, siendo la filosofía, solicita de no sólo la lectura de una cantidad considerable de textos tanto clásicos como actualizados en función de los criterios académicos y editoriales para la publicación de artículos en revistas indexadas y arbitradas, sino también de la discusión de las ideas al más fiel estilo del proceso dialéctico de argumentación que caracteriza a este paradigma teórico. Es así como el debate, entre otros instrumentos para la enseñanza y aprendizaje del alumno, forman parte de las denotadas prácticas discursivas, “conjunto de reglas que brindan las condiciones de posibilidad de un saber en particular” (Espinel y Heredia, 2017, 14). Ante ello, es menester procurar una visión y propuesta de intervención didáctica que tenga como fin la mejora de las competencias académicas del estudiantado.

En estricto sentido, lo que se estaría buscando es no sólo resguardarse en el nivel literal o inferencial de lectura, puesto que entramparse ahí significaría la imposibilidad de ejercer la práctica discursiva en la dimensión de competencia de escritura académica. Para estos fines, es requerido que los aprendientes puedan acceder al nivel de lectura analógico-crítico y ello únicamente es factible a partir de su entrada en el plano de la argumentación. “La enseñanza de la argumentación en el aula debe proporcionar a los alumnos modelos y técnicas para estructurar sus argumentos y actuar de manera estratégica” (Resina y Salas, 2021, 4). Por lo anterior, la propuesta de intervención pedagógica que aquí se plantea es tomada del ámbito anglosajón de *debates dentro del aula*.

La terminología para referirse a esta actividad pasa por distintos vocablos, como es el caso de *Word Generation* (WG) (Resina y Salas, 2021, 4). No obstante, la noción que aquí está contenida refiere, en palabras sencillas, a la cuestión del debate, entendiéndose por éste en dos funciones estrictas: 1) explicitar la forma de elaboración de argumentos coherentes y efectivos; 2) enfatizar los usos académicos del lenguaje (Duhaylongsog, 2017), dependiendo del género discursivo en cuestión donde se quiera trabajar por parte de los maestros y alumnos. En correspondencia con lo anterior, el debate aquí se va a estructurar con una serie de temas controvertidos en los que se ponga en marcha las tesis, premisas, axiomas y corolarios de los planteamientos filosóficos que puedan articularse a la actividad.

Como a través del desarrollo de este trabajo se ha explicitado sobre la necesidad de que los alumnos aprendan a escribir con las características propias del discurso formal y especializado de las ciencias sociales y de las humanidades -puesto que es el lenguaje requerido para las tesis u otros instrumentos de titulación-, se plantea como una necesidad que en toda intervención didáctica que busque mejorar las competencias de lectura y escritura académica ya se contemplen las maneras de escribir de la comunidad disciplinar a la que se quiere agregar el futuro profesional. El lenguaje académico siempre contiene recursos lingüísticos que se alejan de las consideraciones del hablar común o vulgar.

El lenguaje académico, para hacer una escala breve en torno a este concepto tácito dentro de la estructura del trabajo, se entiende como el lenguaje empleado dentro de las comunidades especializadas o disciplinares dentro de uno u otro campo de las ciencias o a nivel teórico. Será efecto necesario que dentro de este lenguaje aparezcan conceptos que son sólo asignables dentro del campo o disciplina de trabajo para el profesional de formación. “Numerosos estudios de lingüística textual han documentado la validez de este constructo al documentar una variación sistemática entre los recursos lingüísticos y discursivos que caracterizan a los textos académicos” (Uccelli y Meneses, 2014, 185). Dentro de los atributos que se han utilizado como criterios, se comprende la coherencia, la corrección, la cohesión, la adecuación y, finalmente, el repertorio o vocabulario que tiene a su disposición el alumno que aspira a la construcción de un texto de talante académico.

Se pudo realizar una serie de observaciones que hacen dar cuenta que la metodológica de aprendizaje que se ejecuta en las aulas sigue perteneciendo al ámbito tradicional, en donde el maestro da una transmisión de saberes que ata al alumnado como ente pasivo ante la información que se brinda. En ningún momento el estudiante logra tomar un papel activo que lo haga constructor de sus ideas o que, mínimamente, haga una apropiación de los planteamientos de los autores que son autorizados dentro de la comunidad disciplinar.

La combinación de discusiones en el aula con la enseñanza del lenguaje académico del programa WG [Word Generation] mejora la calidad discursiva; es decir, la capacidad de

posicionarse respecto de una tesis a partir de argumentos, junto con la capacidad de rebatir o apoyar los argumentos de otros” (Duhaylongsod, 2017)

De hecho, otros modelos de intervención didáctica, que se inmiscuyen dentro del ámbito de la composición escrita de ensayos, comentarios al texto, artículos, tesinas o tesis de grados, está también el *Self-regulated Strategy Development (SRSD)*, estrategia con la que se buscaría la explicación de los procesos que facilitan la escritura y la promoción del uso de estrategias de autorregulación (Graham y Harris, 2018, 142). Un modelo de aprendizaje autogestional en donde el docente no solamente se erige en la clásica imagen de intocable doctor, sino en un guía o facilitador de los aprendizajes para el alumnado.

Ahora bien, ¿cómo se podía hacer la aplicación de una intervención didáctica bajo ese modelo o estrategia pedagógica para el fomento del lenguaje académico dentro del estudiantado? La propuesta, evidentemente, tendría que asentarse en un aula, con una planificación curricular de la asignatura ya definida, para articular el tópico o tema que podría ser relevante para aparejarlo con las tesis y aseveraciones primordiales dentro de un discurso teórico u otro. La idea inicial sería un programa de, al menos, ocho sesiones.

La primera de estas sesiones tendría que ser un encuadre en donde se expondrán los motivos e intereses principales del tópico en cuestión, así como una contextualización histórica de lo que se buscará tratar con los alumnos en el aula. Asimismo, introducir las diferentes posturas que se escinden dentro de la problemática que viene inscripta dentro del contenido a tratar: desde qué concepto o situación parte de la división, qué afirmaciones o negaciones se han asentado en torno al objeto en cuestión, las posiciones teóricas o argumentativas se han hilado a la cuestión, falsos problemas y otros aspectos del asunto concernido.

Y la última sesión permitiría que se dé un cierre a los expuesto en los debates que se establecerían en esta didáctica. Puesto que el lenguaje argumentativo conlleva el uso de nexos, figuras retóricas y un repertorio de términos que den mayor consistencia a la idea a desarrollar, será inevitable la mejora de los atributos componentes de la dimensión de lectura y escritura académica.

Con esto último, se estaría llegando al final de este trabajo de investigación que no sólo tuvo como objetivo el diagnóstico de las competencias de lectura y escritura académica, sino también situar la propuesta metodológica para tal abordaje y una propuesta didáctica a plantear con la planta académica para mejorar los niveles de egreso bajo modalidad de titulación. Al final del día, esta producción es incluso una intentona de buscar que los estudiantes visualicen con cierta facilidad lo que es la producción de un texto. En este sentido, este trabajo también se plantea desde un metaparadigma, es decir, consciente de los mismos procesos que permiten estructurar una trabajo de grado.

Por consiguiente, las conclusiones obtenidas aquí sitúan correctamente los motivos y resortes que empujan a una tendencia mínima de los egresados bajo titulación desde el ámbito pedagógico-didáctico, sin inmersión de otros campos como es el económico-social o el institucional-administrativo -que podrían ser también cuestiones que reproducen estos bajos niveles de producción. Sólo revirtiendo esta tendencia, será posible renovar la planta académica con sangre nueva y propuestas innovadores, bajo la premisa de que con un mayor número de alumnos del área de Humanidades y de las Ciencias Sociales para instalarse como autores, mayor presión se hará sobre las comunidades académicas para su introducción. En pocas palabras, en verdad, sólo con un estudiante que ha adquirido un mayor número de herramientas, desde el ámbito académico y de la investigación, podrá renovarse las plantas académicas para generar procesos más inclusivos, y menos segregadores.

Bibliografía

- Acosta Silva, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13).
- Agudelo, N. (2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: Una mirada desde la administración y sus procesos formativos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1).
- Aguilar, N., Magaña, D. y Guzmán, C. (2013). Interés en la formación temprana de capital humano en actividades de investigación, en *Memorias del XVII Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Administrativas*, 1-25.
- Álvarez, M. y Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), págs. 594-628.
- Andrade, E. (2015). Reflexiones en torno al concepto alfabetización académica. *Letras*, 57 (93), págs. 63-80.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo xxi. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos, en M. C. Martínez (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E., et al. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior, en E. Arnoux (comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Ed. Juglaría.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, S. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Artemeva, N. (2008). Toward a unified social theory of genre learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), págs. 160-185.
- Ávila, A. (2004). Reseña de 'Conocimientos y aptitudes para la vida'. Resultados de PISA 2000'. *Educación Matemática*, 16(1), págs. 225-227.

- Backhoff Escudero, E., *et al.* (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 42(167), págs. 9-39.
- Báez, A., *et al.* (2017). Hacia la acreditación internacional de programas educativos con base en competencias. *Tecnología Educativa*, 4(3), págs. 17-28.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, I., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2003). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, C., y Prior, P. A. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beneitone, P., *et al.* (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP]. (2016). *Criterios y niveles de dominio de las competencias genéricas de la BUAP*. Puebla: Vicerrectoría de Docencia y Dirección General de Educación Superior.
- _____. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*. Puebla: BUAP.
- _____. (2018). Lineamientos de tutoría y mentoría. *Gaceta universidad BUAP*. Puebla: BUAP.
- _____. (2019). *Portal Web de la Dirección de Acompañamiento Universitario*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (<http://www.dau.buap.mx/?q=content/%C2%BFqui%C3%A9nes-somos>).
- _____. (2019-2020). *Anuario Estadístico 2019-2020*. Puebla: BUAP.
- _____. (2021). *Anuario Estadístico 2020-2021*. Puebla: BUAP.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

- Boix, V., Dawes, E., Wolfe, C. R., y Haynes, C. (2009). Targeted Assessment Rubric: An Empirically Grounded Rubric for Interdisciplinary Writing. *Journal of Higher Education*, 80(3), 334-353.
- Brown, J. S., et al. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 1, págs. 32-42.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Chile. Fondo de Cultural Económica.
- Bruzzone, S. y Cuelho, C. (2020). “La necesidad de la alfabetización académica para el debate filosófico en el aula”. *ANEP. Consejo de Formación en Educación*, págs. 1-9.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), págs. 17-36.
- Canseco, G., y Byrd, P. (1989). Writing Required in Graduate Courses in Business Administration. *TESOL Quarterly*, 23, págs. 305-316.
- Cañón Florez, L., Rzonzew Fernández, D. B. (2019). La lectura y la escritura de los textos académicos en el taller de confrontación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: “Un ir tras las huellas documentales”. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), págs. 159-180.
- Cárdenas Cárdenas, L. M. (2014). Prácticas de lectura y escritura en Educación Superior: Lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Revista Praxis*, 10, 60-77.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), págs. 6-14.
- _____. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere*, 6(20), págs. 409-420.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), págs. 355-381.

- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), págs. 105-135.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), págs. 346–365.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Casallas Ortiz, E. M. (2014). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, 22, 1-16.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2008). Leer en la red, en Narvárez y Cadena, *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior*.
- Castañeda Hernández, R. M. (2021). Geografía de la movilidad social: desigualdad de acceso a la educación en México. *Nexos*.
- Castelló, M., (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Editorial Grao.
- Castelló, M., González, D., y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista española de pedagogía*, 68(247), págs. 521-537.
- Castelló, M., et al., (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 22, 1(64), págs. 97-114.
- Castelló, M., et al., (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), págs. 105-117.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), págs. 569-590.

- Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, pp. 442-478.
- Castro Azuara, M. C., Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49(1), págs. 30-51.
- CEPAL/OEI. (2020). *Educación, juventud y trabajo*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Clavijo, S. (2018). *La competencia lectora en el nivel literal a través de una estrategia pedagógica apoyada por un objeto virtual de aprendizaje, en los estudiantes del curso 302, de la jornada de la mañana del colegio distrital Rodolfo Llinás*. Universidad Libre de Colombia. Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación.
- COAPEHUM. (2018). *Proceso de Reacreditación*. COAPEHUM-COPAES.
- Cooper, A., y Bikowski, D. (2007). Writing at the Graduate Level: What Tasks do Professors Actually Require? *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), pp. 206-221.
- Cuevas Cerveró, A., Vives i Gràcia, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 8, págs. 51-70.
- Dávila García, M. (2018). *Entre letras... Cultura escrita y prácticas lectoras en estudiantes de psicología*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- DGB. (2016). *Lineamientos para la evaluación y registro de las competencias genéricas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Bar, J. P, y Ortiz, A. M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 4(176), págs. 139-158.

- Duhaylongsod, L. (2017). Classroom Debates in Middle School Social Studies: Moving from Personal Attacks to Evidence and Reasoning. *Middle Grades Research*, 11(2), 99-115.
- Dura, Y. y Gómez, S. (2019). Desarrollo de la lectura crítica según la teoría de Isabel Solé en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel J del Castillo de Ciénaga Magdalena. *Revista Internacional. Docentes 2.0 Tecnológica – Educativa*, 20(2).
- Escoffet, A., Hurtado, M., Tolchinsky, L. (1999). “Escribir en la Universidad”. *Revista Española De Pedagogía*, vol. 57, núm. 214, págs. 547-565.
- Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47), 9-21.
- Eurydice. (1996). *Las competencias clave, un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*.
- Facultad de Filosofía y Letras. (2020). *Plan de Trabajo 2020-2021*. BUAP.
- _____. (2021). *Primer Informe de Labores*. BUAP.
- Fernández Fastuca, L. (2009). Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, en M. Ávila (ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*, Tigre: Universidad Tecnológica Nacional (Pacheco), págs. 25-36.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, págs. 128-135.
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). “Literacies’ Programs: Debate and Demands in Cultural Context”. *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)*, 5(3), pp. 7-16.
- Fregoso-Peralta, G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Universidad Eafit*, 44(149), 9-22.
- Galaz Fontes, J., y Sevilla García, J. J. (2006). La estructura del sistema de educación superior como factor de acceso y equidad. *Revista de la Educación Superior*, 35(4), págs. 103-113.

- Gardner, S., y Nesi, H. (2012). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 34(1), pp. 25-52.
- Gobierno de Puebla. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019 – 2024*. Puebla: Secretaría de Educación.
- Gómez, A., Jiménez, S. y Morales, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 155-185.
- Gómez Bonilla, Y. (2020). “Análisis de la competencia lectora en la formación de estudiantes de bachillerato. Un estudio sobre los niveles de desarrollo logrados”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- González Bautista, G. (2021). *Estrategias lúdicas para el mejoramiento de la competencia escrita en estudiantes de 1er año del Bachillerato General “Octavio Paz”*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- González Di Pierro, C. (2013). El comentario crítico textual: un puente entre competencia lectora y escritora. *Zona Próxima*, (18), págs. 124-135.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura*, en: Ferreiro y Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Graham, S. y Harris, K. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139-187.
- Guerra Morales, E. y Forero Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, 22, págs. 33-55.
- Gutiérrez, A., y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*, págs. 1-12.
- Guzmán Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, págs. 107-120.
- Hegel, G. W. F. (2011). *Ciencia de la Lógica*. (Félix Duque, trad.). Madrid, España: Abada editores.

Manuel F. Oyarzabal Montealegre

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Educación.
- Hernández, F., y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14(65), págs. 61-80.
- Herrada-Valverde, G., Herrada-Valverde, R. I. (2018). Competencias procedimentales para elaborar resúmenes escritos: El caso de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 505-525.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 1091-1112.
- INEE. (2019). *Informe de Resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación y Matemática*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Johnson, R.C. y Riazi, A.M. (2017). Validation of a locally created and rated writing test used for placement in a higher education EFL program. *Assessing Writing*, 32, 85–104.
- Kabalen Vanek, D. M. (1993). *Un modelo de comprensión de lectura aplicado a una clase de literatura*. Tesis para obtener el título de Maestro en Educación. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey.
- Kabalen, D. y Sánchez, M. (1997). *Lectura analítica-crítica*. México: Trillas.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura*. (Mario Caimi, trad.). Buenos Aires: Colihue.
- Lifante, I. (1999). Interpretación y modelos de Derecho. *Revista Doxa*, 22, 171-193.
- Marmor, A. (1992). *Interpretation and Legal Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Mendoza Ramos, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado. *Innovación Educativa*, 14(66), págs. 147-175.
- Moreno, M. (s/a). *Las prácticas discursivas en la educación superior: un enfoque pedagógico*. Universidad de los Andes.

- Moreno, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 158(2), 59-78.
- Miras, M., *et al.* (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459.
- Muñoz Valenzuela, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., Valenzuela Carreño, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), págs. 118-132.
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8(6), 75-84.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), págs. 709-734.
- Nieto de Pascual Pola, D. M. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. OCDE.
- Niño, V. M. (2003). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: ECOE.
- Olave, G., Cisneros, M. y Rojas, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16, 455-471.
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala*, 16(28), 17-41.
- Ortiz Cáceres, I. (2014). Adolescentes chilenos de estratos sociales superiores con baja competencia lectora. *Estudios sobre Educación*, 26, págs. 103-123.
- OCDE. (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Editorial Santillana.
- OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la Estrategia de Competencias, Destrezas y Habilidades de México. Resumen Ejecutivo México*. México: OCDE.

- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, Revista d' Innovació Educativa*, (4), págs. 2-12.
- Padilla, C. (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos, en *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, SAECE, Buenos Aires.
- Pascual-Gómez, I., y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17.
- Patiño Salceda, J. (2018). El acceso a la educación superior como un derecho humano: comparación entre Argentina y México. *Métodhos*, 15, págs. 54-77.
- Pérez, A. y Guzmán, R. (2013). Narrativa de los profesores investigadores en torno a las tensiones generadas por las condiciones laborales y evaluación de la producción académica. *Administración y Organizaciones*, 18(34), 93-112.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozo, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ramírez Leyva, E. (2002). Lectura, alfabetización en información y cultura de la información, en *U.S. National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy*, Praga, Checoslovaquia.
- Ramírez Rojas, J. L. (2012). Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas. México: UDG virtual. Fecha de consulta el 18 de enero de 2022 en <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1214>
- Ramsden, P. (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire, en *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Resina, P. y Salas, N. (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1-20.

- Rivera Aguilera, A. B. (2020). Alfabetización informacional y lectura en la formación universitaria: colaboración entre bibliotecarios y docentes. *Didac*, 75, págs. 5-13.
- Rodríguez, D., Bertone, R. y García, R. (2009). Consideraciones sobre el uso de espacios virtuales en la formación de investigadores. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 6(11), 35-42.
- Rojas García, I. (2014). El papel del docente de lengua en la formación para la lectura disciplinar. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 202-219.
- Román Calvo, Sofía E., (2018). *Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora y redacción de textos especializados de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Politécnica Hispano Mexicana*. Tesis para obtener el grado de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Filosofía y Letras.
- Rosas, R. y Balmaceda, C. (2008). Solistas, en *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces* (11-78). Buenos Aires: Aique.
- Rosenfeld, M., Leung, S., y Oltman, P. (2001). Identifying the Reading, Writing, Speaking, and Listening Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels. *Toefl Monograph Series MS-21*. Princeton, nj: Educational Testing Service.
- Rosenfeld, M., Courtney, R., y Fowles, M. (2004). Identifying the Writing Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels. Educational Testing Service. *Research Report 42*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ruiz, F. A., Schumacher, C. (2008). Evaluación del aprendizaje universitario. *Educación y Educadores*, 11(2), 91-105.
- Russell, D. y Cortes, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities, en: M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*. Emerald Group Publishing Limited.
- Sánchez, E., Nicasio García, J., y Del Río, P. (2002). Escribir es re-escribir. Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), págs. 5-35.

- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Antecedentes sobre alfabetización académica: prácticas contextualizadas y guiadas de lectura y escritura en diferentes niveles. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), págs. 200-209.
- Santa María González, R. L. (2019). *Sistemas de Información Geográfica e Historia ambiental: Evolución Histórica del espacio chinampero en Xochimilco (1900-2010)*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Geografía Humana. UAM- Unidad Iztapalapa.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), págs. 505-514.
- Simone, D. y Hersh, L. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- SNEE. (2016). *Programa Estatal de Evaluación y Mejor Educativa (PEEME)*. Puebla. Gobierno del Estado de Puebla; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- _____. (2004). "Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura", en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: Editorial UOC.
- _____. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, págs. 43-61.
- Subsecretaría Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Todorov, T. (1978). El origen de los géneros. En M.A. Garrido Gallardo (comp.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Tovar, L. A. (2005). La formación de investigadores en México. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 12(25), 89-113.
- Tovar-Aguirre, A. (2019). Banco de Preguntas: una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y educadores*, 22(1), 67-80.

- Uccelli, P. y Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206.
- UNESCO. (2016). Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico. *Educación superior y sociedad*, 18.
- Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers*. Londres: Hodder and Soughton.
- White, M. J. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios, en Canclini, N. et al. *Hacia una antropología de los lectores*. Ciudad de México, DF: Fundación Telefónica; Paidós; Universidad Autónoma Metropolitana, págs. 243-281.
- Valenzuela, C. (2021). Escritura en la universidad: tránsitos y vínculos, en Leydi Gabriela Ariza Ariza, et al., (coord.), *Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: siglo xxi editores.
- Vessuri, H. (2007). La formación de investigadores en América Latina, en Sebastián J., *Análisis de la evolución del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*. UNESCO.
- Yancey, K. (1999). Looking back as we look forward: Historicizing writing assessment. *College Composition and Communication*, 50(3), 483-503.

Capítulo 6. Anexos (Operacionalización de variables)

Anexo 1. Tabla de operacionalización de variables

Título de la tesis:	Diagnóstico de la competencia de lectura y escritura en textos académicos en los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía, BUAP
Hipótesis	Las competencias de lectura y escritura académica se pueden desarrollar a partir del análisis de textos
Variables	Independiente: Competencia de lectura académica y competencia de escritura académica. Dependientes: Niveles de lectura: literal, inferencial y analógico; componentes para la construcción de la escritura: corrección, coherencia, cohesión, adecuación y repertorio.

TEMA	DIMENSIÓN	VARIABLES	DEFINICIONES		INDICADORES	ITEMS	PREGUNTAS
			CONCEPTUAL	OPERACIONAL			
Diagnóstico de la competencia de lectura y de escritura académica	Competencia de lectura académica	Nivel de lectura literal	Consiste en la obtención de información explícita a partir del texto mismo (Gómez Bonilla, 2020).	Comprensión de la lectura limitada a la observación, clasificación, análisis y síntesis a partir de lo contenido en el texto.	Observación	2	Atendiendo a las características que presenta el texto determina qué tipo de texto es:
					Comparación	3	¿Qué palabras o conceptos dentro del texto puedes identificar como semejantes o idénticos?
					Relación	4	¿Qué elemento en común encuentras en ambos términos o nociones?
					Clasificación simple	5	De los dos términos o conceptos que elegiste, ¿qué

							variable o categoría las engloba (tema, campo, área, etc.)?
					Ordenamiento	6	De acuerdo con lo leído, haz una secuencia con cinco términos en función de su aparición en el texto.
					Clasificación jerárquica	7	De los términos o conceptos elegidos, ¿cómo podrías ordenarlos por importancia o relevancia?
					Análisis	8	De los cinco términos o conceptos, elabora una definición simple, no extensiva (utiliza sinónimos o implica aspectos o cualidades contenidas en tales).
					Síntesis	9	¿Qué relación ubicas dentro del texto que puedan tener los cinco términos o conceptos elegidos?
					Evaluación	10	¿Cómo consideras el grado de adecuación de tus respuestas con lo que se espera del ejercicio?
		Nivel de lectura inferencial	Aquí lo que tiene lugar son los procesos de análisis, razonamiento y síntesis, con la finalidad de obtener mensajes implícitos dentro del texto o información que se puede inferir de la lectura con base en los	Como su nombre indica, lectura que, a partir de los datos extraídos del texto, logra hacer suposiciones lógicas o sintéticas en función de	Procesos de decodificación e inferencia	11; 12; 13	<p>¿A qué situación política o social te remite el texto?</p> <p>Elabora un mapa mental de los ejemplos con los que puedes asociar lo leído:</p>

			conocimientos adquiridos en experiencias pasadas (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 101).	la experiencia del alumno.			Elabora una paráfrasis de no más de 4 líneas en función de lo leído:
			Procesos de razonamiento deductivo		14	Formula la idea general del texto con tus propias palabras (no más de 4 líneas):	
			Procesos de razonamiento inductivo		15	Elabora dos ideas secundarias que se desprendan de la idea general:	
			Procesos de adquisición de conocimiento		16	¿Qué errores o falacias en el argumento puedes ubicar en el texto? Si no es así, ¿cuál es la clave del argumento?	
	Nivel de lectura analógico		El escalafón analógico y crítico de la lectura es donde se presenta los procesos cognitivos de orden superior: la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 155).	Comprensión metafórica de la lectura que permite trasladar al alumno a otras lecturas o ahondar en los argumentos contrapuestos a los planteamientos de la lectura en turno.	Decodificación	17	¿Cuál consideras que sea el objetivo principal del autor en el texto?
					Inferencia	18	Construye una situación particular en la que te podrías ver envuelto relacionada con la problemática del texto:
					Funcionalización	19	¿En qué otro texto puedes visualizar el mismo argumento? Argumenta tu respuesta:

					Aplicación	20	¿En dónde podrías ser aplicado, de manera práctica, las conclusiones que puedes desprender del texto? Argumenta tu respuesta:
Competencia de escritura académica	Corrección	“...la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes” (Cassany, 1999, p. 86). Su determinante fundamentales son las convenciones lingüísticas.	Uso correcto de las normas lingüísticas en su aplicación dentro de la redacción.	Ortografía			
				Gramática			
				Puntuación			
	Coherencia	“La coherencia establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y	Identifica los elementos constitutivos de un texto para otorgarle sentido en su contexto: estructura del texto, objetivo o propósito del texto, lector al que va	Dialecto			

			adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo" (Cassany, 1999, p. 80).	dirigido y jerarquiza ideas por orden de importancia.	Registro	22	Elaboración de un comentario al texto, no mayor a tres párrafos, en donde desarrolles y realices una reflexión crítica de la idea central de lo leído.
					Inscripción del enunciador		
		Cohesión	"Conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia" (Cassany, 1999, p. 82). Su distinción respecto a la variable de coherencia se remite a lo siguiente: mientras la coherencia se enfoca en los elementos gramaticales que permiten al lector ubicarse o situarse	Usos adecuados de elementos propio del discurso para manifiesta una idea clara del texto.	Mecanismos de repetición		
					Marcadores discursivos		

			dentro del texto en su despliegue o desarrollo, la cohesión responde al sentido que le puede otorgar el texto al lector.		Cadenas nominativas		
					Sucesión de tiempos verbales		
		Adecuación	“Grado de adaptación del discurso a una situación comunicativa” (Cassany, 1999, p. 85).	Uso adecuado del lenguaje por parte del autor para ubicarlo en un contexto o comunidad académica.	Fuerza ilocutiva y perlocutiva		
					Construcción del significado		
					Párrafos y apartados		
		Repertorio	“...calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito, de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa” (Cassany, 1999, p. 87).	Aplicación variada de elementos léxicos, sintácticos, gramaticales y retóricos en la producción del texto.	Léxico		
					Sintaxis		
					Gramática		

					Retórica		
--	--	--	--	--	----------	--	--

* Los ítems 1, 21, 23 y 24 serán para evaluar el aspecto de motivación/ansiedad de parte del alumno participante en la prueba.

Anexo 2. Escalas estimativas o valorativas (Likert)

ESCALAS ESTIMATIVAS O VALORATIVAS (LIKERT)

Indicador de medición	ESCALA			
	4	3	2	1
Cantidad	Extenso	Básico	Escaso	Ninguno
Desempeño	Destacados	Buenos	Suficientes	No suficientes
Evidencia	Siempre demostrado	Frecuentemente demostrado	Raramente demostrado	Nunca demostrado
Frecuencia	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca
Frecuencia	Siempre	La mayoría de las veces sí	La mayoría de las veces no	Nunca
Importancia	Muy adecuado	Adecuado	Algo inadecuado	Muy inadecuado
Importancia	Sumamente importante	Importante	Poco importante	Nada importante
Nivel de acuerdo	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nivel de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Probablemente de acuerdo	Probablemente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Nivel de acuerdo	Total acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Total desacuerdo
Nivel de acuerdo	Definitivamente sí	Probablemente sí	Probablemente no	Definitivamente no
Nivel de acuerdo	Completamente verdadero	Verdadero	Falso	Completamente falso
Práctica	Destacado	Avanzado	Elemental	Principiante
Probabilidad	Muy alto	Alto	Bajo	Muy bajo

Valoración	Sumamente satisfecho	Muy satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho
Valoración	Excelente	Muy bueno	Malo	Muy malo

Anexo 3. Rúbrica de evaluación de competencia de escritura académica

Criterios	5 Sumamente satisfecho 5 pts	4 Muy satisfecho 4 pts	3 Ni satisfecho ni insatisfecho 3 pts	2 Poco satisfecho 2pts	1 Insatisfecho 1pto
Adecuación	La redacción es clara, cumple el propósito comunicativo y utiliza el registro adecuado.	La redacción es clara, pero incompleta; hay un registro entendible	La redacción es clara, pero incompleta y hay un registro informal	La redacción se entiende poco, el propósito comunicativo se confunde y el registro es informal.	La redacción no se entiende, no cumple el propósito comunicativo y el registro no es el adecuado.
Cohesión	El texto muestra más de cinco nexos y están bien empleados.	El texto sólo contiene tres o más nexos, aunque bien empleados.	El texto tiene menos de tres nexos, con uso adecuado.	El texto tiene menos de tres nexos repetitivos y su uso no es el adecuado.	El texto no muestra ningún nexo.
Coherencia	La redacción es de forma clara y coherente	La redacción es coherente, aunque con oraciones simples.	La redacción es coherente, aunque con aspectos ajenos respecto al tema.	La redacción contiene aspectos irrelevantes o ajenos respecto al tema.	La redacción es incoherente
Repertorio	El texto muestra una sintaxis compleja, hay riqueza léxica y utiliza recursos literarios.	El texto muestra oraciones simples, hay variedad léxica mínima y el uso de recursos literarios es mediano	El texto muestra una sintaxis básico, con léxico repetitivo y uso de recursos literarios mínimo.	El texto muestra una sintaxis básica, el léxico es repetitivo, los recursos literarios son mínimos.	El texto muestra una sintaxis repetitiva, el léxico es pobre y no utiliza recursos literarios.

Corrección	No hay errores ortográficos, ni de puntuación dentro del texto.	Hay de uno a tres errores ortográficos o de puntuación dentro del texto.	Hay de tres a cuatro errores ortográficos o de puntuación dentro del texto.	Hay de cuatro a seis errores ortográficos o de puntuación dentro del texto.	Hay más de seis errores ortográficos y de puntuación en todo el texto
-------------------	---	--	---	---	---

Anexo 4. Prueba de Análisis Diagnóstico

DIMENSIÓN	VARIABLES	DEFINICIONES		INDICADORES	ITEMS	PREGUNTAS	MEDIDAS O VALORES DESCONOCIDOS
		CONCEPTUAL	OPERACIONAL				
Competencia de lectura académica	Nivel de lectura literal	Consiste en la obtención de información explícita a partir del texto mismo (Gómez Bonilla, 2020).	Comprensión de la lectura limitada a la observación, clasificación, análisis y síntesis a partir de lo contenido en el texto.	Observación	1, 2	<p>¿Qué concepto o término observas como eje de la lectura?</p> <p>a) Crítica b) Valores c) Nihilismo d) Cristianismo e) Modernidad</p> <p>Atendiendo a las características que presenta el texto determina de qué tipo es:</p> <p>a) Argumentativo b) Informativo c) Poético d) Metanarrativo e) Ensayo</p>	<p>Escala Likert</p> <p>50% de proposiciones positivas</p> <p>Escala ordinal y valor-codificación:</p> <p>Indicador de medición: Valoración:</p> <p>5 – Sumamente satisfecho 4 – Muy satisfecho 3- Ni satisfecho ni insatisfecho 2 – Poco satisfecho 1 – Insatisfecho</p> <p>1. El concepto con el que inicia la lectura es el nihilismo, por lo que sólo a través de la identificación es posible ubicar tal término. De la mano se ubicaría el concepto de valores como consustancial al de nihilismo. No obstante, no es prioritario en la lectura. 5: nihilismo; 4: valores; 3: modernidad; 2: cristianismo; 1: crítica.</p> <p>2. El texto es prioritariamente argumentativo, pero contiene un matiz</p>
				Comparación	3, 4	<p>¿Qué palabras o conceptos dentro del texto puedes identificar como semejantes o idénticos?</p> <p>a) Nihilismo - Indiferencia b) Moral – Valor c) Escepticismo – Incredulidad d) Veracidad – Coherencia</p>	

					<p>e) Modernidad - Antigüedad</p> <p>De esta idea: "Nihilismo como consecuencia de la forma en que se han interpretado hasta ahora los valores de la existencia". ¿Cuál de las siguientes formulaciones dentro del texto es comparable o símil?</p> <p>a) El nihilismo radical es el convencimiento de la insostenibilidad de la existencia.</p> <p>b) Esta es la antinomia. En tanto creamos en la moral, condenamos la existencia.</p> <p>c) En suma: la moral era el gran antídoto contra el nihilismo práctico y teórico.</p> <p>d) Ahora constatamos en nosotros mismos, enraizadas a través de la larga interpretación moral, necesidades que nos parecen como exigencias de lo no verdadero...</p> <p>e) Pero entre las fuerzas que sustentó la moral estaba la veracidad: esta se vuelve finalmente contra la moral, descubre su teología, su consideración interesada</p>	<p>poético y metanarrativo, sobre todo este último por situar diferentes narrativas en el texto: budismo, cristianismo, entre otras.</p> <p>5: argumentativo; 4: metanarrativo; 3: ensayo; 2: poético; 1. Informativo.</p> <p>3. Si bien todas las opciones comportan un grado de semejanza, el eje del texto busca exponer una definición clara de nihilismo, por lo que la indiferencia ante los valores es clave para su comprensión.</p> <p>5: a), 4: b); 3: e); 2: d); 1: c)</p> <p>4. Todo símil busca decir con otras palabras algo ya definido. En consecuencia, la primera opción falla por contener el mismo término que se problematiza -además de referir a una especificidad: nihilismo radical. 5: d); 4: b); 3: e; 2: a); 1: c).</p>
			Relación	5, 6	<p>¿Qué elemento en común encuentras en los términos o nociones?</p> <p>a) Verdad</p>	<p>5. Si bien, la moral y su crítica son términos que se implican en el nihilismo, este concepto vuelve a ser la media o el</p>

					<p>b) Moral c) Nihilismo d) Crítica e) Modernidad</p> <p>Si quisiera encontrar una relación de oposición entre dos conceptos del mismo texto, ¿cuáles serían esos términos?</p> <p>a) Nihilismo-Veracidad b) Moral-Existencia c) Moral-Nihilismo d) Valores-Existencia e) Modernidad-Antigüedad</p>	<p>común denominador, sin el cual no tendría sentido su aparición en el texto. 5: c); 4: b); 3: e); 2: d); 1: a)</p> <p>6. Es clara la oposición que el autor pone entre nihilismo y moral, que en otros textos también se puede ubicar. La opción b) no es completa, pero puede formar parte de la oposición o antinomia primaria. 5: c); 4: b); 3: e); 2: d); 1: a)</p>
			Clasificación simple	7, 8	<p>¿Qué categoría engloba las palabras del reactivo 5 (tema, campo, área, etc.)?</p> <p>a) Crítica a la metafísica b) Filosofía política c) Ética d) Crítica a la moral e) Crítica a la religión</p> <p>Si tomas en consideración el concepto de "Nihilismo", ¿cuáles serían sus características esenciales?</p> <p>a) Valores pierden validez, insostenibilidad de la existencia.</p>	<p>7. Es claro que la crítica central es hacia la moral, de la que se desprende -como se puede seguir en la obra del autor- su crítica a la metafísica, por ser este campo un producto de la moral. Filosofía política sería el tema más alejado -aunque no excluido- de las consideraciones apuntadas aquí. 5: d); 4: a); 3: e); 2: c); 1: b)</p> <p>8. Con sólo seguir una adecuada comprensión del texto, la opción a)</p>




						<p>b) Condena de la existencia, exigencia de lo no verdadero.</p> <p>c) Valor absoluto en torno al hombre, el mal se muestra con sentido;</p> <p>d) Contrapuesta a la moral; antagonismo entre moral y existencia.</p> <p>e) Valores religiosos terminan siendo socavados por sus principios.</p>	<p>contiene la dos principales características que el concepto contiene, de acuerdo con lo desarrollado por el autor. La opción puede ser una implicación válida, pero no suficiente del nihilismo, así como la b), pero complejizada por la segunda característica marcada. 5: a); 4: d); 3: e), 2: b); 1: c).</p>
			Ordenamiento	9, 10	<p>De acuerdo con lo leído, haz una secuencia con cinco términos en función de su aparición en el texto.</p> <p>Cristianismo – Valores – Moral – Veracidad – Nihilismo</p> <p>a) 2-3-1-4-5</p> <p>b) 4-2-5-1-3</p> <p>c) 5-2-4-3-1</p> <p>d) 1-2-5-3-4</p> <p>e) 5-2-1-4-3</p>	<p>9. Claramente la respuesta es c) por partir en su cuestionamiento y definición el autor y de ahí plasmar la historia lógica y dialéctica del cristianismo y sus percances en la moralidad de una época. La opción se podría presentar como correcta, pero disponer al final el concepto clave no es el recorrido metodológico que hace el autor.</p>	
					<p>De las siguientes ideas del texto:</p> <p>1. Aplicaba al hombre un saber acerca de los valores absolutos y le proporcionaba incluso, de esta forma, un conocimiento adecuado de lo más importante.</p> <p>2. Impedía que el hombre se despreciara como hombre, que tomara partido contra la vida, que desesperara del</p>	<p>5: c); 4: a); 3: e); 2: d); 1: b)</p>	



					<p>Conocimiento: era un medio de subsistencia. En suma: la moral era el gran antídoto contra el nihilismo práctico y teórico.</p> <p>3. Concedía al hombre un valor absoluto, por oposición a su pequeñez y a su contingencia en la corriente del devenir y el desaparecer.</p> <p>4. Servía a los abogados de Dios, en tanto que dejaba al mundo, a pesar de la miseria y el mal, el carácter de perfección — incluida aquella famosa «Libertad»—, el mal se mostraba lleno de sentido.</p> <p>Hay que acomodarlas según su orden de aparición en el texto, sin revisar el texto:</p> <p>a) 3, 2, 4, 1 b) 4, 2, 3, 1 c) 3, 4, 1, 2 d) 2, 4, 3, 1 e) 3, 4, 1, 2</p>	<p>10. Siguiendo lo contenido en el texto, la secuencia correcta es la opción c). 5: c); 5: a); 3: e); 2: b); 1: d)</p>
			Clasificación jerárquica	11, 12	<p>De los términos o conceptos elegidos de la pregunta 9, ¿cómo podrías ordenarlos por importancia o relevancia de acuerdo con el argumento?</p> <p>a) 5-2-3-1-4 b) 3-1-2-4-5 c) 1-2-3-4-5</p>	<p>11. Nuevamente, el nihilismo es el concepto fundamental de toda la lectura, pero el cristianismo tiene mayor</p>

					<p>d) 5-2-3-4-1</p> <p>e) 5-1-3-2-4</p> <p>La veracidad es un concepto importante del texto. Siguiendo la siguiente idea: "Pero entre las fuerzas que sustentó la moral estaba la veracidad: esta se vuelve finalmente contra la moral, descubre su teología, su consideración interesada: y ahora la comprensión de esa mentira, encamada hace tiempo y de la cual no esperamos poder desembarazarnos, actúa precisamente como estimulante."</p> <p>¿Qué lugar tendría en la causación del nihilismo?</p> <p>a) Veracidad → Moral → Nihilismo → Critica de Dios</p> <p>b) Moral → Veracidad → Critica de Dios → Nihilismo</p> <p>c) Critica de Dios → Veracidad → Moral → Nihilismo</p> <p>d) Nihilismo → Veracidad → Moral → Critica de Dios</p> <p>e) Moral → Critica de Dios → Nihilismo → Veracidad</p>	<p>relevancia porque de ahí procede la importancia de la veracidad como valor lógico y moral. 5: a); 4: d); 3: e); 2: b); 1: c)</p> <p>La opción b) resulta ser la respuesta correcta ya que, si bien el nihilismo es el concepto definido, es a su vez, a nivel histórico y lógico, un resultado del devenir histórico de la moral cristiana y su exaltación del valor de la veracidad. 5: b); 4: a); 3: e); 2: c); 1: d)</p>
			Análisis	13, 14	De este concepto [nihilismo], elige la definición más adecuada:	13. Ni el escepticismo ni la falta de fe son cualidades esenciales del nihilismo, por

					<p>a) Falta de fe ante los postulados religiosos.</p> <p>b) Escepticismo ante las elaboraciones teóricas de la ciencia.</p> <p>c) Estilo de vida asceta que opta por la negación del deseo o del sentido.</p> <p>d) Negación de la veracidad y validez de los valores morales.</p> <p>e) Caída de los ideales modernos emparentados con el cristianismo</p> <p>Vuelve a leer la siguiente idea del autor: “El nihilismo radical es el convencimiento de la insostenibilidad de la existencia, cuando se trata de los valores más altos que se reconocen, añadiendo a esto la comprensión de que no tenemos el menor derecho a plantear un más allá o un en-sí de las cosas que sea «divino», que sea moral viva. lista comprensión es una consecuencia de la «veracidad» altamente desarrollada, y por ello, incluso, una consecuencia de la creencia en la moral.”</p> <p>¿Cuál es un atributo esencial del nihilismo?</p> <p>a) Insostenibilidad de la existencia</p>	<p>ser un efecto del ámbito moral, no del religioso ni del epistemológico -aunque si consecuencias. 5: d); 4: a); 3: e); 2: c); 1: b)</p> <p>14. La idea es clara con poner a la opción a) como el atributo del que se desprenden todos los demás. La b) se incluye como otro atributo de lo que se acentúa el nihilismo, al marcar claramente la diferencia el autor entre religión y moral. 5: a); 4: b); 3: e); 2: d); 1: c).</p>
--	--	--	--	--	---	--

						<p>b) No tenemos el menor derecho de un plantear un más allá.</p> <p>c) Consecuencia de la veracidad.</p> <p>d) Consecuencia de la creencia en la moral.</p> <p>e) Añadiendo a esto la comprensión</p>	<p>15. Si se trata de contener la idea de nihilismo después de lo leído, lo central se dirime es una análisis histórico-crítico. Los términos planteados en el reactivo 9 contienen una diacrónica sin los cuales no se podría entender lo situado por el autor. 5: b); 4: d); 3: e); 2: c); 1: a).</p> <p>16. Si bien la opción se puede ubicar como un efecto, ya se ha incluido como característica esencial del nihilismo, por lo que se busca una consecuencia como tal. El autor la dispone con la opción, sin dejar de lado que las otras opciones pueden entenderse como efectos, pero de manera incompleta. 5: c), 4: b); 3: e); 2: d); 1: a).</p>
			Síntesis	15, 16	<p>¿Qué relación ubicas dentro del texto que puedan tener los cinco términos de la pregunta 9?</p> <p>a) Una relación de contingencia, ya que no hay una necesidad lógica que los vincule.</p> <p>b) Una relación de causalidad histórica, pues el nihilismo se entiende como producto histórico.</p> <p>c) Una interpretación teológica, puesto que el nihilismo sería una fase de la escatología cristiana.</p> <p>d) Un postulado metafísico, debido a que el nihilismo como producto de la voluntad de poder parte de un principio idéntico a sí.</p> <p>e) Una relación crítica e histórica entre los conceptos.</p> <p>¿Qué idea dentro del texto resumiría una consecuencia esencial del nihilismo?</p> <p>a) Antinomia entre moral y existencia.</p>		

						<p>b) Pérdida de validez de los valores supremos.</p> <p>c) Convencimiento de la insostenibilidad de la existencia.</p> <p>d) Proceso de desintegración.</p> <p>e) Nihilismo es causa de la crítica a la moral.</p>	<p>17. Como no es una, en esencia, una lectura política, religiosa o psicológica, la imagen que mejor expresaría una consecuencia del nihilismo sería la d). Más adelante en el texto, se menciona una caída de los valores sociales, por lo que es de implicar que los objetos de valor se erigen en los nuevos componentes del lazo social. 5: d); 4: c); 3: e); 2: b); 1: a)</p>
	Nivel de lectura inferencial	<p>Aquí lo que tiene lugar son los procesos de análisis, razonamiento y síntesis, con la finalidad de obtener mensajes implícitos dentro del texto o información que se puede inferir de la lectura con base en los conocimientos</p>	<p>Como su nombre indica, lectura que, a partir de los datos extraídos del texto, logra hacer suposiciones lógicas o sintéticas en función de la experiencia del alumno.</p>	<p>Procesos de decodificación e inferencia</p>	<p>17; 18; 19; 20; 21; 22</p>	<p>¿A qué situación política o social te remite el texto?</p> <p>a) </p> <p>b) </p> <p>c) </p>	

		<p>adquiridos en experiencias pasadas (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 101).</p>				 <p>d)</p>  <p>e)</p> <p>Relaciona los siguientes ejemplos con los conceptos de nihilismo y escepticismo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nihilismo 2. Escepticismo <ol style="list-style-type: none"> a. Falta de credibilidad ante los postulados dogmáticos de la fe cristiana b. Consumo acrecentado de mercancías. c. Surgimiento de nuevas religiosidades no institucionalizadas y personalizadas. d. Duda frente a los razonamientos filosóficos o científicos de ciertas tesis. <p>a) 1: a, d; 2: b, c b) 1: b, d; 2: a, c</p>	<p>18: El nihilismo, nuevamente, no es una posición religiosa ni epistemológica, sino moral, lo que implica una manera de conducirse de parte de los sujetos. Por ende, la opción c) es la correcta, mientras que la opción d) es corta por no ser un efecto prioritario del nihilismo la puesta en duda de la fe. 5: c); 4: d); 3: e); 2: b); 1: a)</p> <p>19. Como se trata de una inferencia, se presenta una situación particular que necesariamente se desprende del concepto de nihilismo. La más adecuada es, por lo tanto, la opción b), puesto que el cristianismo -y se menciona en el texto-</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

					<p>c) 1: b, c; 2: a, d d) 1: a, b; 2: c, d e) 1: a; 2: b, c, d</p> <p>Escoge la formulación inferencial más adecuada, en función de los ejemplos de las dos anteriores preguntas, en torno a la idea de nihilismo:</p> <p>a) El nihilismo se presenta en la declinación del número de creyentes en torno a las religiones cristianas. b) El nihilismo toma figuras como la tendencia acelerada a la producción de identidades. c) El nihilismo es apuntalado por los movimientos separatistas de la sexualidad como la manófera y el feminismo radical. d) El nihilismo se expresa en la apatía, aburrimiento e indolencia ante los periodos electorales de las democracias occidentales. e) El nihilismo se consolida como crítica a la Modernidad en función de sus valores de raigambre cristiana.</p> <p>Lee y completa el siguiente texto (sin regresar a la lectura):</p>	<p>acentúa la condición del libre arbitrio que exagera la potencia del individuo por sobre las circunstancias. 5: b); 4: a); 3: e) 2: d); 1: c)</p> <p>20. La respuesta correcta es la opción a), por ser idéntica a la expuesta en el texto. De ahí, opciones como la b) se asemejarían, pero sin idénticas, y la c) se quedaría corta por no acentuar la cualidad de esos valores provenientes del principio fundamental de la moralidad cristiana. 5: a); 4: b); 3: e); 2: c); 1: d)</p>
--	--	--	--	--	---	---

					<p>Los valores _____, a cuyo servicio debía vivir el hombre, especialmente cuando disponían de él de manera dura y costosa, estos valores sociales se constituyeron con el fin de fortalecerlo, como si fueran _____ de Dios</p> <p>a) superiores, mandamientos b) supremos, demandas c) morales, caprichos d) cristianos, reclamos e) altos, órdenes</p> <p>¿En qué consistiría el pesimismo como preforma del nihilismo?</p> <p>a) Actitud crítica ante la moral; b) Sentimentalización en el juicio de valor. c) Falta de sentido d) Renuncia a la voluntad de existir. e) Un antecedente del nihilismo.</p> <p>Con todo el texto leído, ¿qué relaciones de causalidad puedes encontrar que se desprenden del nihilismo?</p> <p>1. Pesimismo 2. Moralidad 3. Renuncia 4. Cristianismo</p>	<p>21. La vinculación de los dos conceptos dentro del texto obliga a encontrar un tercer término en la inducción del lector, por lo que la opción a) se presenta como la más adecuada. La más alejada, dentro de los términos del autor, sería la renuncia a la voluntad de existir, por ser exclusiva del nihilismo, y no como tal del pesimismo. 5: a); 4: c); 3: e); 2: b); 1: d)</p> <p>22. Es claro que en su crítica a la moral, desprende un devenir histórico del cristianismo a partir de su moralidad, por lo que la respuesta más es c), al ser el nihilismo una de las consecuencias últimas de ese desarrollo. 5: b); 4: d); 3: e); 2: c); 1: a).</p> <p>23. A diferencia de lo que se pedía en el nivel de lectura literal, aquí se pide otra</p>
--	--	--	--	--	---	---

						<p>a) 1, 4, nihilismo, 3, 2 b) 4, 2, 1, nihilismo, 3 c) 2, 3, nihilismo, 1, 4 d) 4, 1, nihilismo, 3, 2 e) 4, nihilismo, 2, 1, 3</p>	<p>definición de nihilismo que no se ubique explícitamente en el texto, pero que pueda ser equivalente a la idea definida por el autor. En función de la crítica histórica, la opción más adecuada sería la a). De ahí, la opción d) es subsecuente y, posteriormente, la b). 5: a); 4: d); 3: e); 2: b); 1: c).</p>
				<p>Procesos de razonamiento o deductivo</p>	<p>23; 24</p>	<p>Escoge la idea general del autor que más pueda atender al texto:</p> <p>a) El nihilismo es un estado epocal en el que el sujeto tiende a la producción de objetos de goce que respondan a una pérdida o falta en ser.</p> <p>b) El nihilismo es una falta de certeza ante las tesis y leyes engendradas por las ciencias desarrolladas en el siglo XX.</p> <p>c) El nihilismo es una corriente ideológica que busca desalinearse de los valores modernos.</p> <p>d) El nihilismo es la disposición crítica hacia los postulados religiosos del cristianismo.</p> <p>e) El nihilismo es una crítica que engloba diferentes ámbitos de las humanidades.</p> <p>¿Cómo del pesimismo surge o emerge el nihilismo, de acuerdo con lo dicho en el texto?</p>	<p>24. La opción b) es la adecuada porque lo que el actor busca acentuar es una actitud epocal, más que una crítica intelectual. No obstante, la opción d) podría ser una alternativa, pero no completa de lo que se pide en el reactivo. 5: b); 4: d); 3: e); 2: a); 1: c)</p>

						<p>a) El pesimismo es una afección negativa que responde a la falta de esperanza escatológicas.</p> <p>b) El pesimismo es una actitud y modo de pensar que precede al nihilismo por su analítica.</p> <p>c) El pesimismo es una corriente de escepticismo que tiene por objetivo la duda de lo sensible.</p> <p>d) El pesimismo es una preforma del nihilismo por su visión crítica hacia la metafísica.</p> <p>e) El pesimismo es una actitud crítica ante los elementos de la Modernidad.</p>	<p>25. Si bien, la opción c) resume adecuadamente las dos ideas expuestas, se busca algo que se puede inducir de éstas, por lo que la opción d) es la más adecuada al exponer otra idea. 5: d); 4: c); 3: e); 2: a); 1: b)</p>
			Procesos de razonamiento o inductivo	25, 26	<p>1. La voluntad de verdad como postulado del cristianismo hizo derivar en la falta de certeza en el sujeto cognoscente.</p> <p>2. La noción de libre arbitrio en la persona cristiana devino en la exaltación del yo como figura escindida del deseo o de la historia.</p> <p>De estas dos ideas, ¿qué podría entenderse por una crítica de la moral cristiana?</p> <p>a) La crítica a la moral cristiana reside en la imposibilidad de justificar la existencia</p>		

					<p>de un solo Dios a partir de la disposición a la veracidad.</p> <p>b) La crítica a la moral cristiana se afinsa en la falta de confianza en los mediadores del saber divino -los sacerdotes.</p> <p>c) La crítica a la moral cristiana desconfía de los postulados de la verdad absoluta y del libre arbitrio dentro del dogma cristiano-católico.</p> <p>d) La crítica a la moral cristiana se refiere a la supuesta integridad del yo en su toma de decisiones y a su afán de tener mayor saber de sí y del mundo como consecuencias del nihilismo.</p> <p>e) La crítica a la mora cristiana se refiere a los elementos que subyacen a la Modernidad Occidental.</p> <p>¿Qué clase de valores sociales, que se disponen a continuación, serían anulados por el arribo del nihilismo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Honestidad 2. Libertad. 3. Fe 4. Laboriosidad 5. Compasión 6. Bondad. 	<p>26. Siguiendo con la lectura del texto, a nivel inferencial, se puede entender que valores clásicos del cristianismo, como la compasión o la bondad, serían despreciados por el nihilismo. En consecuencia, la opción d) se presenta como la más adecuada al situarse el nihilismo como producto de la moralidad cristiana. 5: d); 4: b); 3: e) 2: a); 1: c)</p> <p>27. Si se tratase de ubicar el punto clave del argumento, se tendría que ir más allá de la lectura simple, de la definición del nihilismo. Lo que buscaría el autor es ubicar un problema central que recorrerá la posterior lectura. Sabemos que la crítica se afinsa en la moralidad cristiana y en sus</p>
--	--	--	--	--	--	--

					<p>7. Magnanimidad.</p> <p>8. Esperanza.</p> <p>a) 2, 3, 7</p> <p>b) 6, 7, 3</p> <p>c) 1, 4, 6</p> <p>d) 2, 5, 8</p> <p>e) 2, 6, 8</p>	<p>consecuencias. Por lo tanto, la respuesta más adecuada es la opción d). 5: d); 4: b); 3: e); 2: c); 1: a)</p>
			Procesos de adquisición de conocimiento	27, 28	<p>¿En dónde puedes ubicar la clave del argumento?</p> <p>a) ...los valores supremos pierden validez....</p> <p>b) ... Pero entre las fuerzas que sustentó la moral estaba la veracidad: esta se vuelve finalmente contra la moral...</p> <p>c) ...Ahora constatamos en nosotros mismos, enraizadas a través de la larga interpretación moral, necesidades que nos parecen como exigencias de lo no verdadero...</p> <p>d) ... Esta es la antinomia. En tanto creamos en la moral, condenamos la existencia....</p> <p>e) ...«¡Todo ha sido inútil hasta ahora!»....</p> <p>A lo largo del texto, hay un término que se repite de manera continua: valor. El concepto se asienta sobre una dualidad,</p>	<p>28. Nuevamente, una lectura inferencial supondría tener al concepto de valor por un término central que guía la lectura. Si se vincula con su impacto sobre la existencia, tendría que entenderse que el concepto de valor supone una interpretación no necesariamente situada en la realidad histórica. En consecuencia, la oposición que comportaría más adecuada sería la opción c). 5: c); 4: d); 3: e); 2: b); 1: a)</p> <p>29. Descomponiendo la lectura, se puede entender que su principal crítica no es</p>

						como se indica en el aforismo 7, ¿cuál sería? a) Cortés-Vulgar b) Abstracto-Empírico c) Supraterranal-Mundano d) Esencial-Aparente. e) Moderno-Antiguo	contra la religión cristiana, por situar la moralidad como estructura aparte de la misma. En consecuencia, la crítica reside sobre la época histórica posterior, es decir, sobre la modernidad y, luego, sobre la subjetividad que la contiene. 5: c); 4: d); 3: e); 2: a); 1: b)
Nivel de lectura analógico o	El escalafón analógico y crítico de la lectura es donde se presentan los procesos cognitivos de orden superior: la decodificación, la inferencia, la funcionalización y la aplicación (Kabalen y Sánchez, 1997, p. 155).	Comprensión metafórica de la lectura que permite trasladar al alumno a otras lecturas o ahondar en los argumentos contrapuestos a los planteamientos de la lectura en turno.	Decodificación	29, 30	¿Cuál consideras que sea el objetivo principal del autor en el texto? a) Criticar a la religión cristiana. b) Dudar de la confiabilidad de los postulados científicos. c) Criticar los postulados sobre los que se erige la Modernidad. d) Advertir sobre los efectos del nihilismo en la subjetividad de la época. e) Exponer una idea crítica sobre la modernidad ¿Contra qué filósofo y postulados estarían yendo esta crítica del autor? [Argumenta en no más de tres líneas] _____	31. Ninguna de las posibles respuestas está equivocada, pero se tiene que desprender de las premisas acentuadas en la indicación. Si partimos no sólo del ámbito de la digitalización, sino también del ensalzamiento que comporta el libre arbitrio sobre el individuo, pero la desintegración de los valores sociales y del referente de verdad, por lo tanto, la opción a) se ajustará más a lo solicitado. 5: a); 4: c); 3: e); 2: b); 1: d).	
			Inferencia	31, 32	1. La profusión de saberes que ha promovido y extendido la digitalización o computarización hace posible que cualquiera pueda tener acceso a		

					<p>respuestas que puedan atender las inquietudes de la subjetividad. Sin embargo, teniendo como premisa el nihilismo y, por ende, una ausencia de referente de verdad, ¿qué consecuencia se puede extraer de ahí?</p> <p>a) El sujeto tiende hacia un ensimismamiento en torno a esos saberes, disolviendo el lazo social y, por ende, los valores que rigen en lo intersubjetivo.</p> <p>b) Las universidades como centros de la transmisión y producción de saberes comienzan a perder autoridad.</p> <p>c) Se engendra una mercantilización de los saberes que no responden a su veracidad, sino a un apremio de consumo.</p> <p>d) La estructura de organización familiar, como de elementos de parentesco, es transmutada al desautorizar la función de ley que tenían los padres.</p> <p>e) La religión cristiana tiende a su suplantación por lo establecido en la modernidad a partir del criterio de veracidad.</p>	<p>32. La opción b) es la más adecuada por enfatizar el carácter del sinsentido del lado del nihilismo, y del lado del pesimismo sus derivas de carácter epistemológico y cultural. 5: b); 4: a); 3: e); 2: d); 1: c)</p>
--	--	--	--	--	--	---

					<p>De las siguientes situaciones o circunstancias, relacionar por columna a qué concepto pertenecen según lo leído en el texto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relativismo ante las posiciones políticas y morales de personas de otras culturas. 2. Negación de todo sentido ultraterrenal que justifique la existencia mundana. 3. Vaciamiento de sentido de las disposiciones o intencionalidades humanas que no respondan a un marco teológico o ideológico. 4. Disposición a desechar toda premisa que justifique la existencia si no tiene referente empírico que la valide. <p>A. Pesimismo B. Nihilismo</p> <p>a) 1, 3 – A; 2,4 – B b) 2, 3 – B; 1, 4 – A c) 1, 2 – A; 3, 4 - B d) 2, 4 – B; 1, 3 – A e) 1,2,3 -A; 4- B</p>	
				Funcionalización	33	¿En qué otro texto puedes visualizar el mismo argumento? Argumenta tu respuesta (no más de tres líneas):

				Aplicación	34	¿En dónde podría ser aplicado, de manera práctica, las conclusiones que puedes desprender del texto? Argumenta tu respuesta (no más de tres líneas):	
Competencia de escritura académica	Corrección	<p>“...la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes” (Cassany, 1999, p. 86). Su determinante fundamental son las convenciones lingüísticas.</p>	<p>Uso correcto de las normas lingüísticas en su aplicación dentro de la redacción.</p>	Ortografía			Rúbrica.
				Gramática			
				Puntuación			
	Coherencia	<p>“La coherencia establece paralelamente la frontera</p>	<p>Identifica los elementos constitutivos de un texto para otorgarle</p>	Dialecto			

		entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo” (Cassany, 1999, p. 80).	sentido en su contexto: estructura del texto, objetivo o propósito del texto, lector al que va dirigido y jerarquiza ideas por orden de importancia.	Registro Inscripción del enunciador	35	Elaboración de un comentario al texto, no mayor a tres párrafos, en donde desarrolles y realices una reflexión crítica de la idea central de lo leído.	
	Cohesión	“Conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen	Usos adecuados de elementos propios del discurso para manifiesta una	Mecanismos de repetición			

		<p>entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Cassany, 1999, p. 82). Su distinción respecto a la variable de coherencia se remite a lo siguiente: mientras la coherencia se enfoca en los elementos gramaticales que permiten al lector ubicarse o</p>	<p>idea clara del texto.</p>	<p>Marcadores discursivos</p>									
				<p>Cadenas nominativas</p>									
				<p>Sucesión de tiempos verbales</p>									

		situarse dentro del texto en su despliegue o desarrollo, la cohesión responde al sentido que le puede otorgar el texto al lector.				
Adecua ción	“Grado de adaptación del discurso a una situación comunicativa” (Cassany, 1999, p. 85).	Uso adecuado del lenguaje por parte del autor para ubicarlo en un contexto o comunidad académica.	Fuerza ilocutiva y perlocutiva	Construcción del significado	Párrafos y apartados	
Reperto rio	“...calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito, de acuerdo con	Aplicación variada de elementos léxicos, sintácticos, gramaticales y	Léxico	Sintaxis	Gramática	

		determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa” (Cassany, 1999, p. 87).	retóricos en la producción del texto.	Retórica			
--	--	---	---------------------------------------	----------	--	--	--