



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



**Prácticas de lectura y escritura de estudiantes  
de Comunicación al realizar un reporte  
de investigación**

**Tesis**

que para obtener el grado de  
**Maestra en Ciencias Educativas**

presenta:

**Ana Gabriela Zaragoza Peralta**

Dirige:

**Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva**

Ensenada, Baja California, diciembre de 2018





**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



**“Prácticas de lectura y escritura de estudiantes de  
Comunicación al realizar un reporte  
de investigación”**

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
**Maestra en Ciencias Educativas**

Presenta

**Ana Gabriela Zaragoza Peralta**

APROBADO POR:

**Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva**  
Directora de tesis

**Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio**  
Sinodal

**Dra. Guadalupe López Bonilla**  
Sinodal

**Dra. Pedro Antonio Be Ramírez**  
Sinodal





Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA GABRIELA ZARAGOZA PERALTA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

***“PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN AL REALIZAR UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Melanie", is written over a horizontal line.

Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva



Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA GABRIELA ZARAGOZA PERALTA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

***“PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN AL REALIZAR UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA GABRIELA ZARAGOZA PERALTA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN AL REALIZAR UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2018

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. José Alfonso Jiménez Moreno**  
**Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. ANA GABRIELA ZARAGOZA PERALTA** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

***“PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN AL REALIZAR UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Dr. Pedro Antonio Be Ramírez".

---

Dr. Pedro Antonio Be Ramírez

## **Dedicatoria**

A los profesores universitarios que dejan el alma en el aula por contribuir a la formación de mejores ciudadanos. A la docente participante de esta investigación, quien es un claro ejemplo de ello.

## Agradecimientos

Todas las etapas de la vida las atravesamos, en menor o mayor medida, acompañados. Y, si lo vemos a la distancia, en esas etapas nos acompañaron las personas indicadas, las que tenían que ser, las que tenían que estar para que obtuviéramos todo el aprendizaje que podíamos obtener de la situación. Atravesar por una maestría no es *peccata minuta* pues, según datos de la OCDE, en México solo el 1% de las personas de entre 25 y 64 años logra obtener un título de este grado académico, lo cual suma responsabilidad al asunto.

En este sentido, quiero reconocer a todas las personas que me acompañaron de una u otra forma a pasar por esta etapa, y la única manera que se me ocurre –y la que mis recursos de toda índole me permiten– es mostrar mi más sincero agradecimiento. De esta manera, en este par de páginas expreso mis sentimientos profundos y genuinos hacia las personas que estuvieron conmigo durante mi paso por este posgrado.

Antes de ello, agradezco al CONACYT, instancia que posibilita que miles de personas en el país continúen con sus estudios de posgrado (aunque solo sea el 1%, siguen siendo miles). Agradezco especialmente el apoyo económico que recibí durante este periodo, pues me permitió concluir en tiempo y forma la presente investigación.

Agradezco enormemente a los académicos del IIDE, quienes contribuyeron a mi formación, me guiaron y acompañaron durante este proceso de enculturación.

Agradezco a mi comité evaluador: Dres. Guadalupe López, Guadalupe Tinajero y Pedro Be, por dedicar tanto tiempo, esfuerzo y atención a mi trabajo, y contribuir al fortalecimiento del mismo. A la Dra. Graciela Cordero, por su guía, sus revisiones minuciosas y sus comentarios que enriquecieron enormemente esta tesis.

Quiero agradecer especialmente a la Dra. Melanie Montes, quien con su dirección amable, paciencia y siempre atinadas observaciones ayudó a que esta tesis sea lo que es.

También, agradezco a la Dra. Claudia Salinas, quien ayudó a cimentar las bases de esta investigación –y un poquito más allá– y contribuyó a que comprendiera muchas cosas propias de la tarea investigativa, pero también de la vida misma.

Gracias a todos ellos por confiar en mí.



Agradezco a Yesica, Alejandra, Rosalva, Denisse, Dana e Iván, quienes con su buena actitud, sentido del humor, completa disposición para ayudar y profesionalismo hacen un magnífico equipo y logran que todos los procesos burocráticos engorrosos sean llevaderos. Gracias por hacer que disfrutemos aún más nuestro paso por el IIIDE.

Agradezco a mis compañeros (ahora amigos) de generación con quienes atravesé esta etapa e hicieron que la magnitud de los problemas de clasemediera que me agobiaron, se redujera cuantiosamente. Gracias por la empatía, los ánimos, los buenos ratos de risa y desahogo. Agradezco especialmente a Timna y a Erika, mi núcleo básico. Mujeres sinceras y genuinas, con quienes la confianza y el cariño eran lo que sobraba.

Agradezco a los amigos que hice en el proceso y a aquellos con los que reforcé la amistad:

A Alfonso, por su total disposición a escucharme, leerme, comentarme y darme esas palmaditas en el hombro cuando me encontraba cabizbaja. Gracias por los buenos tiempos, que ahora parecen tan lejanos.

A Noé, porque con su singularidad contribuía diariamente a mi bienestar y, por ende, a la culminación de esta etapa. Gracias por las enseñanzas académicas, pero, sobre todo, de la vida misma. Gracias por compartir tanto conmigo.

A Juan José, por su sabiduría, su calma, su delicadeza, su congruencia en todo. Gracias por ayudarme a cerrar sonriente esta etapa. Gracias por enseñarme tiernamente cosas nuevas de la vida. Gracias por recordarme la importancia del aquí y ahora. Gracias por *leerme lo mismo que a un libro...*

Agradezco a mi familia por ser tan magnífica. Por ser el soporte necesario para enfrentarme al mundo. Gracias por su compañía, su amor incondicional y apoyo en todo momento. Gracias por los chistes, las risas y los momentos en que todos estamos juntos, los cuales, cada vez valoro aún más.

Gracias a la vida que me ha dado tanto...

## Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de describir las prácticas de lectura y escritura en las que participan estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de una institución pública mexicana, específicamente durante la construcción de un reporte de investigación. Para abordar dichas prácticas, en esta investigación se retoma la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, desde la cual se pueden observar como prácticas sociales y situadas. Se presentan las definiciones de literacidad escolar, académica y disciplinar, pues ayudan a entender los elementos encontrados en el campo. También, se contempla al reporte de investigación como un género textual, desde el enfoque sociocognitivo.

Para cumplir con el objetivo se realizó una etnografía enfocada dentro de la asignatura de Observatorio cualitativo de la comunicación. Se recurrió a la observación como participante durante un semestre escolar, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con la docente encargada de la asignatura, un grupo de enfoque con los estudiantes y se recolectaron textos que circulaban dentro del aula.

Los resultados obtenidos permiten señalar que los estudiantes leen textos de tipo monográfico y disciplinares, y escriben textos que dan cuenta de su participación en prácticas de literacidad académica, así como escolar. También, se indican las acciones de acompañamiento docente para cumplir con las actividades solicitadas, aspecto que ambos actores señalan como necesario reforzar. Por último, se presentan las características encontradas en los reportes de investigación obtenidos, mismas que responden a la estructura solicitada por la docente, pero, además, dan cuenta de la intención del estudiante de posicionarse frente al texto que construye.

Las conclusiones se orientan hacia la reflexión del papel que desempeña la docente, como figura central durante el proceso de enculturación y logro de los aprendizajes, pero que presenta ciertas limitaciones debido a particularidades del contexto universitario en que se encuentra. También, se orientan hacia el rol del estudiante como un agente que participa en las prácticas de literacidad apoyándose en los recursos que tiene a su alcance y que logra la adquisición de conocimientos y habilidades. Por último, las conclusiones se enfocan en el proceso de construcción del reporte de investigación y la importancia de señalar explícitamente la manera en que se deben escribir los productos solicitados.

## Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema .....	1
Preguntas de investigación.....	3
Objetivos de la investigación .....	4
Justificación .....	4
Justificación práctica profesional.....	5
Justificación teórica y contextual.....	6
Estructura de la tesis .....	6
Capítulo 2. Marco contextual .....	8
Breve historia de la Comunicación como área de formación .....	8
Inicios de la Comunicación como área de formación en Baja California: el caso de la UABC .....	9
La Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales .....	12
Capítulo 3. Marco teórico.....	14
Revisión de la literatura .....	14
Literacidad disciplinar.....	14
Estrategias implementadas en las universidades.....	19
Involucramiento de docentes y estudiantes en las prácticas de lectura y escritura .....	23
Investigaciones sobre textos académicos .....	29
Recapitulación de la literatura revisada .....	33
Marco conceptual.....	34
Nuevos Estudios de Literacidad.....	34
Literacidad.....	35
Prácticas y eventos de literacidad.....	37
Literacidad escolar, literacidad académica y literacidad disciplinar.....	39
Géneros académicos .....	42
Cambios tras la participación en prácticas de literacidad .....	45
Cambios en la Identidad.....	46
Cambios en el aprendizaje.....	47
Capítulo 4. Método .....	48
Paradigma, enfoque y diseño .....	48
Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	51
Observación.....	51

Recolección de documentos .....	53
Entrevista semiestructurada.....	54
Grupo de discusión.....	55
Validez del estudio.....	55
Trabajo de campo.....	56
Técnicas de análisis de datos .....	59
Capítulo 5. Resultados.....	65
Descripción de lo estudiado.....	65
El escenario .....	65
Los estudiantes .....	66
La docente .....	67
Propuesta didáctica.....	68
La dinámica de la clase .....	73
Construcción del reporte de investigación .....	77
Descripción de textos, prácticas y eventos .....	87
Textos para leer y escribir en la asignatura.....	87
Acompañamiento docente.....	93
Características del texto denominado reporte de investigación .....	97
Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....	109
Discusión .....	109
Textos que leen y escriben los estudiantes en la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación.....	109
Intervención del acompañamiento docente para lograr los objetivos del curso.....	111
Características del texto denominado reporte de investigación .....	114
Conclusiones .....	118
Textos con los que interactuaron los estudiantes durante la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación.....	118
Construcción del texto denominado reporte de investigación .....	120
Intervención del acompañamiento docente para lograr los objetivos del curso.....	122
Consideraciones finales .....	123
Referencias .....	125
Apéndice A. Guion de la primera entrevista semiestructurada con la docente .....	132
Apéndice B. Guion de la segunda entrevista semiestructurada con la docente.....	133

Apéndice C. Guion de preguntas del grupo de discusión con los estudiantes.....	134
Apéndice D. Solicitud de ingreso al campo .....	135
Apéndice E. Carta descriptiva de la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación .....	136
Apéndice F. Esquematización de las sesiones del curso observadas .....	137

## Índice de tablas

Tabla 1 Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad .....	39
Tabla 2. Esquematización de la metodología planeada .....	48
Tabla 3 Aspectos a observar dentro del aula .....	53
Tabla 4 Características de los participantes y técnicas de investigación utilizadas .....	57
Tabla 5 Esquematización de la metodología de acuerdo con los participantes.....	58
Tabla 6 Codificación aplicada a la entrevista con la docente.....	62
Tabla 7 Codificación aplicada al grupo de enfoque con los estudiantes .....	63
Tabla 8 Aspectos de los textos académicos y profesionales .....	64
Tabla 9 Lecturas indicadas por la docente durante el curso .....	70
Tabla 10 Esquematización de las etapas seguidas para construir el reporte de investigación .....	86
Tabla 11 Textos con los interactuaron los estudiantes .....	91
Tabla 12 Actividades de acompañamiento docente .....	94
Tabla 13 Títulos y objetivos de los reportes de investigación obtenidos para esta tesis ....	100
Tabla 14 Elementos de cada apartado de los reportes de investigación obtenidos .....	102

## Índice de figuras

Figura 1. Mapa curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.....	11
Figura 2. Avance en el desarrollo de la literacidad .....	40
Figura 3. Representación gráfica del salón de clases observado.....	66
Figura 4. Primera evaluación parcial.....	72
Figura 5. Lista de aspectos a evaluar por los estudiantes durante la segunda evaluación parcial .....	73
Figura 6. Ejemplo de actividad para realizar en clase, derivada del texto Introducción a los métodos cualitativos de investigación, de Taylor y Bodgan .....	75
Figura 7. Actividad para realizar en clase y construir el planteamiento del problema del reporte de investigación .....	80
Figura 8. Especificaciones para la primera entrega parcial del reporte de investigación....	82
Figura 9. Guías de entrevistas realizadas por uno de los equipos como actividad para la clase.....	84
Figura 10. Ejemplo de marco conceptual en los reportes de investigación .....	104
Figura 11. Ejemplo de presentación de resultados en los reportes de investigación ..	105
Figura 12. Extractos de las conclusiones en uno de los reportes de investigación .....	106
Figura 13. Ejemplo de sección de referencias de uno de los reportes de investigación .....	107

## Capítulo 1. Planteamiento del problema

Desde que damos inicio a nuestra vida escolar, leer y escribir son de las primeras actividades en que somos instruidos. Con la práctica constante de estas actividades y con la formación que recibimos, tanto dentro como fuera de la escuela, se espera que desarrollemos habilidades para mejorarlas. Sin embargo, de acuerdo con el informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015, en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) el 8.3% de los estudiantes de 15 años alcanzan los niveles 5 o 6 en competencia lectora, lo que indica que son

capaces de localizar información en textos que no les son familiares ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea. También son capaces de evaluar críticamente dichos textos y construir hipótesis acerca de ellos, utilizando conocimientos especializados y acomodando conceptos que pueden ser contrarios a lo esperado (OCDE, 2017, p. 3).

En México, solo el 0.3% de los estudiantes alcanza este nivel de competencia, mientras que el 42% no llega al nivel 2 de lectura, a partir del cual se considera que el estudiante es capaz de “demostrar las habilidades lectoras que le permitirá participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna” (OCDE, 2017, p. 3).

Estos datos ayudan a ilustrar el panorama al que se enfrentan los estudiantes que planean ingresar a la universidad, pues si a los 15 años de edad presentan problemas para leer textos que les permitan participar en la sociedad moderna, al llegar al nivel superior se enfrentarán a literatura especializada que demandará el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades para asimilarla.

Castro y Sánchez (2015) señalan que la falta de dominio de las prácticas de lectura y escritura por parte de los estudiantes en muchas de las universidades latinoamericanas termina en reprobación o deserción escolar. Para evitar estas situaciones, autores como Shanahan y Shanahan (2008) argumentan la necesidad de guiar, reforzar y dar seguimiento a los estudiantes en la interpretación de los textos de los que disponen en cada una de las disciplinas.



La importancia de que el estudiante domine dichas prácticas reside en el hecho de que la lectura, el análisis y la producción de textos académicos son actividades que van unidas y que le permiten aprender y reflejar lo aprendido (Ceballos, 2014). Se entiende, pues, que es a través de los textos que en gran medida se adquiere el conocimiento de las distintas disciplinas (López-Bonilla, 2016). Además, de acuerdo con Cassany y Morales (2008), a través de los textos se logra la incorporación del estudiante a dicha área del conocimiento, adopta las prácticas, la identidad y se actualiza como profesional. Por lo mismo, los autores sugieren enseñar explícita y formalmente las prácticas especializadas de lectura y escritura que permitirán al estudiante formarse como profesional en el área de conocimiento que estudie.

De acuerdo con la naturaleza de cada disciplina o área del conocimiento que se pueden estudiar en la universidad, se manejan la lectura y la producción de textos con criterios, formatos y maneras para hacerlo según lo establecido históricamente por la comunidad académica y los fines que se buscan. Por lo mismo, es necesario seleccionar un área de conocimiento en concreto como objeto de estudio. Para esta investigación seleccioné la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, la cual ha crecido en demanda y oferta, lo que ha contribuido a su posicionamiento paulatino en el contexto nacional, a pesar de ser una licenciatura de reciente creación (Razgado y Rojas, 2006). Este programa tiene el objetivo de formar, por un lado,

“comunicadores” que irán a trabajar en los más diversos medios. En tiempos mediáticos, esto significa nada menos que el hecho de que se está formando a quienes tendrán capital importancia en la constitución de la opinión pública futura, los constructores de los futuros sentidos comunes. Por otro, surgirán desde allí “comunicólogos”, es decir, estudiosos de la comunicación que -dado el peso social del fenómeno- también resultarán decisivos para configurar una especie de sentido común de segundo orden acerca de qué son los medios, qué influencia tienen y –sobre todo– qué hacer con ellos y respecto de ellos (Follari, 2000, p. 50-51).

Dicho de otra manera, dentro de la comunicación existen dos campos de enseñanza. Como señalan Macías y Cardona (2011), por una parte “el desarrollo de habilidades técnicas para el manejo de los medios masivos, [por otra,] la enseñanza de teorías de la comunicación

combinadas con fundamentos sociológicos, filosóficos, crítica ideológica y todo aquello que suene a cultura general” (sección Imagen y prejuicios sobre el comunicólogo, párr. 4).

Macías y Cardona (2011) señalan que uno de los principales retos en la formación de profesionales de la Comunicación reside en el hecho de que se debe fomentar la intervención en la realidad. Sugieren la necesidad de formar profesionales responsables con la sociedad, capaces de involucrarse con ella, analizarla y mirarla desde diferentes aristas, que de manera consciente intervengan como mediadores entre las partes integradoras de un sistema, a fin de “ayudar al desarrollo integral del ser humano mediante el cambio de redes de relación e información que logre un espacio de diálogo, de reunión, una posibilidad de trabajo comunitario que permita el desarrollo individual y colectivo” (sección Intervención social, párr. 12).

El campo laboral en el que se pueden desempeñar, tanto un comunicador como un comunicólogo, posibilita una gama de actividades profesionales, entre las que destaco la incorporación a los distintos medios de comunicación nacionales o internacionales, creación de propuestas alternativas a los medios habituales, emisión de mensajes que les permitan incluso posicionarse como líderes de opinión, realización de investigación de manera independiente o afiliados a instituciones públicas o privadas, docencia, publicidad, manejo de la imagen de personajes públicos, pueden desempeñarse en el ámbito político, la comunicación organizacional interna o externa, etcétera. Es por esto que los profesionales de la Comunicación deberán dominar las prácticas de lectura y escritura para posicionarse como profesionales reflexivos y analíticos en cualquiera de los ámbitos en los que se desempeñen.

Dado que el profesional de la Comunicación requiere participar efectivamente en prácticas de lectura y escritura especializadas, resulta conveniente analizar la manera en que son formados, lo cual constituye el propósito de esta investigación, misma que desarrollé en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

### **Preguntas de investigación**

La pregunta general que guio esta investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura en las que participan los estudiantes durante la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación para realizar un reporte de investigación?

Para dar respuesta a esta pregunta, diseñé las siguientes preguntas específicas:

- ¿Qué tipo de textos leen los estudiantes en la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación?
- ¿Qué tipo de textos escriben los estudiantes en la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación?
- ¿Cuáles son las acciones de acompañamiento que la docente realiza para lograr los objetivos del curso?
- ¿Qué características tiene el texto denominado reporte de investigación que se construye en la asignatura?

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo general de la investigación es: Describir las prácticas de lectura y escritura en las que participan los estudiantes durante la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación para realizar un reporte de investigación.

A fin de alcanzar el objetivo de esta investigación, atendí los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar los textos que los estudiantes leen en la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación.
- Caracterizar los textos que los estudiantes escriben en la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación.
- Describir las acciones de acompañamiento que realiza la docente para lograr de los objetivos del curso.
- Caracterizar el texto denominado reporte de investigación que se construye en la asignatura.

### **Justificación**

En el presente apartado doy cuenta de la relevancia de esta investigación a partir de la literatura consultada. Inicio con la justificación práctica profesional y continúo con la justificación teórica.

**Justificación práctica profesional.** Se entiende que cada licenciatura cuenta con sus propios textos, vocabulario, maneras de enseñar y de aprender, los cuales serán socializados entre los estudiantes durante su paso por la universidad, donde serán formados como profesionales. Por lo mismo, resulta importante que el estudiante sea guiado durante este proceso de manera que pueda ser partícipe de esa área del conocimiento. En este sentido, resulta interesante indagar las prácticas de lectura y escritura en las que participan los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, pues, como se mencionó anteriormente, se espera que de esta licenciatura egresen profesionales comprometidos con la sociedad, capaces de intervenir y de mediar procesos, a fin de contribuir al desarrollo integral del ser humano.

Si bien estas prácticas podrían analizarse en diversas asignaturas, elegí la denominada Observatorio cualitativo de la comunicación por dos razones. Por una parte, debido a que está diseñada para cursarse dentro de la etapa disciplinaria de la licenciatura, que, de acuerdo con el Plan de Estudios “integra el contenido científico (teórico, práctico y metodológico) específico de la profesión, a fin de consolidar los aprendizajes, profundizar, integrar y configurar las competencias profesionales” (UABC, 2011, p. 40). Esta asignatura está programada para cursarse en quinto semestre, momento en el que se espera que el estudiante tenga conocimiento de los textos que se leen y se escriben en esta área del conocimiento, así como de algunas de las prácticas propias de la profesión, lo que permite observar la manera en que participan en prácticas especializadas de lectura y escritura, no como principiantes, sino como estudiantes avanzados.

Por otra parte, elegí esta asignatura debido a que la evidencia de desempeño que se sugiere es la realización de un reporte de investigación en el que el estudiante debe describir, “de manera creativa, las cualidades socioculturales de algún fenómeno o proceso de comunicación” (FCH, 2015, p. 39), para lo cual deberán realizar una serie de actividades de lectura y de escritura que me permitirán documentar la manera en que construyen conocimiento.

La realización de esta investigación permitirá conocer la manera en que, a partir de las prácticas de lectura y escritura dentro de una asignatura en particular, los estudiantes de Ciencias de la Comunicación participan en los procesos de su formación, en la construcción de su conocimiento, así como el acompañamiento docente que reciben para ello.

**Justificación teórica y contextual.** Para la realización de este proyecto efectué una serie de búsquedas en revistas especializadas, a fin de encontrar artículos que reportaran investigaciones similares a la que propongo. El resultado obtenido indica tres grandes tópicos que rodean a la investigación de las prácticas de lectura y escritura: (1) estrategias implementadas por las instituciones, (2) el rol del docente y del estudiante y (3) el análisis de los textos que leen o producen los estudiantes. Los resultados de estas investigaciones ayudan a contextualizar lo que se realiza en materia a nivel nacional e internacional. Sin embargo, no se encontraron investigaciones que permitan contextualizar lo que se realiza en la zona norte del país, específicamente en Baja California. Así como tampoco se encontraron investigaciones concretamente sobre Comunicación.

Realizar esta investigación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) abona a la información que se tiene respecto a las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior en Baja California. Aunado a lo anterior, la realización de un proyecto en el que sus participantes son estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, suma información sobre un área de conocimiento con creciente demanda en el sector social y poco estudiada desde la perspectiva que se plantea en esta investigación.

### **Estructura de la tesis**

El presente documento se compone de cinco capítulos además del actual. En el capítulo dos, abordo los inicios de la Comunicación en el país y continúo con la descripción de las particularidades del contexto en el que desarrollé el trabajo de campo. En el capítulo tres, muestro los referentes teóricos que respaldan esta tesis. Para ello, inicio con un recuento de trabajos empíricos realizados en diversos contextos que sirvieron de guía respecto a la manera de abordar las prácticas de lectura y escritura, así como para identificar los elementos que resultan indispensables en el proceso. Posteriormente, continúo con la definición de los conceptos claves que sustentan esta investigación.

En el capítulo cuatro describo la metodología seguida, a fin de alcanzar los objetivos propuestos y al inicio de esta investigación.

En el capítulo cinco describo los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo. Inicio con las características del escenario y los participantes y continúo con la descripción de tres temáticas centrales que ayudan a responder las preguntas de investigación: (1) textos

que leen y escriben los estudiantes durante la asignatura observada, (2) el acompañamiento docente que reciben para cumplir con las actividades y (3) las características del reporte de investigación en torno al cual gira la asignatura.

En el capítulo seis presento la discusión resultado de analizar los datos obtenidos a la luz de los referentes teóricos que guían la tesis y que permiten dar respuesta a las preguntas planteadas. Cierro el capítulo con las conclusiones a las que llego tras realizar este trabajo de investigación.

Por último, en la sección de apéndices muestro documentos oficiales, los guiones de entrevistas aplicados y tablas con información, como elementos que ayudan a complementar la información descrita.

## **Capítulo 2. Marco contextual**

A fin de brindar elementos que ayuden a visualizar lo que reporto en la presente investigación, dedico este apartado a describir elementos del contexto en que realicé el trabajo de campo. Inicio comentando acerca de la historia y datos particulares de las Ciencias de la Comunicación a nivel nacional. Posteriormente me dedico a presentar el caso de esta licenciatura en el contexto estatal, para después centrarme en el caso específico de la licenciatura en la UABC.

### **Breve historia de la Comunicación como área de formación**

Razgado y Rojas (2006) indican que los inicios de la formación en Comunicación en México se remontan a tres eventos específicos: la creación de la escuela Carlos Septién García, en 1949; la primera Licenciatura en Periodismo de la UNAM, en 1951, así como en la Universidad Veracruzana, en 1954. Los autores señalan que el crecimiento de la demanda aumentó, de manera que en la década de los ochenta se contaba con 74 instituciones de educación superior que ofrecían la licenciatura en Comunicación, lo que sumaba una matrícula de 25,972 estudiantes y un registro de 24,429 egresados.

En 2009 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS) publicaron los resultados de un estudio que contabilizó en el territorio nacional un total de 1,006 escuelas y centros de formación –privados y públicos– en Comunicación y licenciaturas afines, como periodismo, publicidad, relaciones públicas, entre otras. La investigación también arrojó datos acerca del nivel académico de los docentes de Comunicación. Se estimó que cerca del 50% contaba con licenciatura, 40.67% con maestría y 9.25% con doctorado. En ese mismo estudio se indica que la calidad de la enseñanza no está ligada a las acreditaciones con las que cuenta la institución, sino a cuestiones de actualización constante de los docentes, de infraestructura, al impacto de la institución en la sociedad y a la estabilidad política y social del centro escolar. En el estudio también se menciona el peso que la investigación en Comunicación tiene en el país, en el sentido en que diversas instituciones de educación superior promueven espacios de difusión e intercambio de información entre los productores de este conocimiento.

Fernández (2011) señala que el estudio de la Comunicación se puede categorizar en tres grandes campos: comunicación interpersonal, organizacional y medios de comunicación. A su vez, la autora menciona que los tipos de investigación en comunicación se pueden dividir en investigación académica, enfocada a descubrir nuevos conocimientos adecuados a la evolución de la ciencia, e investigación profesional, misma que se da a partir del trabajo cotidiano del comunicólogo y que va encaminada a mejorar el desempeño de la profesión. Se hace hincapié en la importancia de acercar materias de investigación al estudiante, a fin de que éste las domine y pueda diferenciar entre los enfoques, tipos y métodos de la investigación para desarrollarse como productor de conocimiento.

### **Inicios de la Comunicación como área de formación en Baja California: el caso de la UABC**

En cuanto al contexto estatal, datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reportan que en 2013 en Baja California se encontraban nueve universidades, privadas y públicas, que contaban con la Licenciatura en Comunicación, las cuales reportaban una matrícula de 2,394 estudiantes (ANUIES, 2013).

Particularmente, en la UABC los inicios de la Comunicación como área de formación se remontan al año de 1986, en la entonces denominada Escuela de Ciencias de la Educación, hoy Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en el municipio de Mexicali. Posteriormente, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), en Tijuana, incorporó la Licenciatura en Comunicación en 1990. Por último, en 2003 la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS), en Ensenada, incorporó a su oferta educativa la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

En 2006-1 la FCH, así como la FHyCS, acreditaron sus programas de licenciatura en el área de Comunicación por parte de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO). En 2016 la FCAyS obtuvo la acreditación de esta Licenciatura por parte del Consejo de Acreditación de la Comunicación (CONAC).

En 2011 las tres facultades realizaron la homologación de los planes de estudio de la carrera, de manera que desde entonces se denomina Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Esta homologación se diseñó en concordancia con el Modelo Educativo por competencias que rige en la universidad (UABC, 2014). De acuerdo con este modelo, la



UABC se sustenta en el humanismo y destaca al individuo como un ser humano integral; en el constructivismo, ya que se promueve el aprendizaje activo centrado en el estudiante, y en la educación permanente, debido a que enfoca su atención en los aprendizajes y no solo en la transmisión de conocimiento.

Con la homologación, el mapa curricular de la licenciatura se rediseñó y se implementó en los tres campus. Desde entonces, la licenciatura se cursa en ocho semestres y se integra en tres etapas (UABC, 2011):

- **Básica:** esta etapa comprende los primeros dos semestres y, con las asignaturas que la integran se busca, por una parte, fomentar el pensamiento crítico, así como habilidades comunicativas y de razonamiento. Por otra parte, introducir a los estudiantes en los temas propios del área de conocimiento. La competencia que se busca desarrollar a partir de cursar la etapa básica es la aplicación crítica de fuentes y recursos de información para identificar problemáticas sociales y argumentar ideas y conceptos de manera ordenada.
- **Disciplinaria:** comprende los semestres de tercero a sexto y concentra el contenido científico (teórico, práctico y metodológico). Con las materias que integran esta etapa se pretende consolidar los conocimientos y las capacidades genéricas y específicas propios de las Ciencias de la Comunicación. La competencia a desarrollar reside en la comprensión de problemáticas de la comunicación y en recurrir a la utilización de recursos teóricos y metodológicos para intervenir y proponer alternativas.
- **Terminal:** comprende los dos últimos semestres de la licenciatura y tiene como propósito promover el trabajo interdisciplinario, así como la diversificación profesional a partir de los intereses del estudiante. Con esta etapa se pretende desarrollar la competencia que permita al estudiante diagnosticar problemáticas de la comunicación y gestionar estrategias que brinden una solución, integrando aspectos teóricos, metodológicos y tecnológicos.

Las asignaturas que integran el mapa curricular, derivan de seis áreas de conocimiento (como se ve en la figura 1): fundamentos de la comunicación, gestión de la comunicación, metodología, conocimiento del contexto y entorno, lenguaje y discurso, y realización multimedial. La asignatura en la que centré mi estudio se encuentra en la etapa disciplinaria, dentro del área de metodología, que a su vez está compuesta por siete materias en total.



En cuanto a titulación, los estudiantes pueden elegir entre diversas modalidades para obtener el grado académico, estas son: tesis individual o colectiva, video tesis, curso con opción de titulación, estudiar en un programa educativo de buena calidad, informe de servicio social, realización de estudios de posgrado o acreditar el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) (FCH, 2016).

### **La Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales**

Esta investigación se llevó a cabo en la FCAYS, en el campus Ensenada, B.C., de la UABC, por lo que resulta necesario especificar algunas de sus características y antecedentes.

Inició en 1984 como Escuela de Contabilidad y Administración, con la carrera de Contador Público. En 1985 se incluyó la Licenciatura en Administración de Empresas; en 1989 la Licenciatura en Informática y en 1999 la Licenciatura en Sociología. Es en 2003, tras la aprobación de la Maestría en Administración, que la Escuela se convirtió en Facultad. A partir de ese año amplió su oferta educativa hacia las Ciencias Sociales (FCAYS, 2015).

Debido al aumento paulatino de la matrícula, se realizaron gestiones para contar con instalaciones adecuadas a las necesidades de la Facultad. A partir de esto, en 2005 se inauguró la Unidad Universitaria Valle Dorado. Posteriormente esta Unidad incluiría a la Facultad de Idiomas, la Facultad de Artes, la Facultad de Deportes y la Escuela de Ciencias de la Salud.

La FCAYS está integrada por ocho licenciaturas: Administración de Empresas, Informática, Contaduría, Sociología, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación y Derecho, lo que representó una matrícula de 4,398 estudiantes durante el periodo 2017-2, de los cuales 351 estaban inscritos en Comunicación (UABC, 2018). Además, dentro de su oferta educativa se encuentran las maestrías en Administración, en Impuestos, en Ciencias Jurídicas, así como el Doctorado en Ciencias Administrativas.

Desde su creación, en la FCAYS se han realizado modificaciones a las instalaciones y se han construido nuevos edificios. Actualmente cuenta con áreas verdes, cafetería, estacionamiento para automóviles, motocicletas y bicicletas. Cuenta con un edificio denominado Departamento de Información Académica (DIA), en el que se encuentran la sala de cómputo y la biblioteca. También cuenta con laboratorios para los estudiantes de Psicología, en los que se pueden desarrollar prácticas de intervención con pacientes, y para los de Comunicación, en donde realizan prácticas de televisión, radio y fotografía. También

se encuentra un edificio con aulas acondicionadas para conferencias, además de un gimnasio que hace las veces de anfiteatro.

Entre los edificios se encuentran grandes jardineras rectangulares, alrededor de las cuales los estudiantes se sientan a platicar. Además, también entre los edificios se ubican las explanadas, espacios en los que en ocasiones se celebran eventos especiales, se montan escenarios, exposiciones o carpas.

Los días en la FCAyS transcurren con mucho movimiento, pues además de albergar ocho licenciaturas cursadas por cerca de 5,000 estudiantes que entran y salen entre los turnos matutino y vespertino, y los estudiantes de las licenciaturas semiescolarizadas, que solo van los viernes y sábados, convergen estudiantes de las demás facultades con las que se comparte la Unidad Académica.

La descripción de los inicios de la Comunicación como área de formación en el país, así como la descripción de los elementos contextuales que rodean el tema central de esta tesis, permiten ilustrar las características que rodearon la realización de la investigación. A partir de ello, es posible continuar con los referentes teóricos que ayudan a dar sustento a la investigación y sumar elementos que posibiliten el análisis de la información.

### **Capítulo 3. Marco teórico**

Este capítulo se compone de dos apartados. En el primero me dedico a mostrar algunos trabajos empíricos, nacionales e internacionales, que ayudan a contextualizar lo que se realiza en cuanto a la investigación de las prácticas de lectura y escritura. En el segundo apartado me enfoco en describir los elementos teóricos que guiaron la presente investigación.

#### **Revisión de la literatura**

En este apartado presento una revisión de trabajos empíricos que ayudan a ilustrar de manera general lo que se hace en diferentes contextos respecto a la investigación de las prácticas de lectura y escritura. Para documentarme, realicé una búsqueda de artículos en diversas bases de datos, como EBSCO, SCOPUS, ELSEVIER, SCIELO y REDALYC.

A continuación, presento algunas de las investigaciones encontradas. Inicio reportando aquellas que abordan las prácticas de literacidad disciplinar en diferentes contextos y niveles educativos, para posteriormente señalar las estrategias implementadas en los centros escolares para promover las prácticas de lectura y escritura. Continúo reportando investigaciones centradas en la participación de docentes y estudiantes en dichas prácticas y, por último, menciono algunas investigaciones enfocadas en el análisis de textos con los que interactúan los universitarios en diferentes áreas del conocimiento.

En cada una de las investigaciones reportadas señalo el objetivo, la metodología utilizada, el contexto, el grado educativo en que se realizó la investigación, quiénes fueron los participantes, así como los principales resultados obtenidos y las conclusiones de los autores.

**Literacidad disciplinar.** La manera en que los estudiantes se acercan a la literatura especializada resulta interesante, pues ayuda a comprender cómo es el proceso de enculturación y aprendizaje por el que atraviesa el estudiante a fin de convertirse en profesional. Son diversas las investigaciones que reportan dicho proceso. En este subapartado menciono cuatro investigaciones que, debido a sus características, ayudan a contextualizar el tema. Estas investigaciones se realizaron en niveles educativos diferentes al concerniente a esta tesis, sin embargo, decidí citarlos ya que ilustran la importancia de participar en las prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas.

Si bien, durante los estudios universitarios se acerca al estudiante a las prácticas disciplinares propias de su área de estudio, autores como Shanahan y Shanahan (2008) aseguran que promover la literacidad disciplinar desde la secundaria dota al estudiante de herramientas para interactuar con los textos de una manera crítica y permite reforzar el proceso de aprendizaje. En este sentido, analizaron la manera en que a nivel secundaria se llevan a cabo estrategias para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes estadounidenses, específicamente en asignaturas como ciencias, matemáticas e historia. Los autores diseñaron un proyecto guiado por dos grandes cuestiones: cómo los expertos en las disciplinas se acercan a la lectura y cómo esos acercamientos pueden traducirse en instrucción para los estudiantes de secundaria, a fin de que tengan un mejor desempeño en esas áreas.

Para llevar a cabo el proyecto, los autores organizaron equipos para cada una de las disciplinas, conformados por dos profesores universitarios investigadores especialistas, dos formadores de docentes que imparten estas materias en secundaria, dos maestros de escuela secundaria encargados de impartir dicho contenido disciplinar y ambos autores de la investigación como expertos en literacidad. Estos últimos guiaban las discusiones basados en un marco de literacidad, que incluía los componentes del vocabulario, la comprensión, la fluidez y la escritura, a fin de que el resto del equipo señalara los retos a los que se enfrentan los estudiantes cuando leen los textos disciplinares. En resumen, los autores indican que las diferencias inherentes a los textos de cada disciplina es uno de los grandes retos para los lectores, pues estas diferencias no suelen ser tema dentro de la formación de los docentes de secundaria, lo que conlleva a una falta de preparación para abordar los desafíos derivados de las características especiales de los textos disciplinares. A pesar de esto, los estudiantes deben relacionarse y aprender el contenido de las diversas disciplinas a través del discurso académico.

Posteriormente, se enfocaron en la creación de estrategias para apoyar en cada una de las disciplinas, mismas que iban encaminadas hacia sugerir y reconocer el valor de estrategias generales de lectura, más que profundizar en ellas para enseñar el contenido de las materias.

Los autores concluyen que, para mejorar la enseñanza de la lectura y escritura de las disciplinas a nivel secundaria, es necesario establecer lineamientos que ayuden al docente a crear estrategias para fomentar la literacidad disciplinar en sus clases, así como contar con

recursos suficientes que permitan practicar la enseñanza en distintas situaciones disciplinares. Además, sugieren la necesidad de guiar la enseñanza a nivel secundaria de manera que permita a los estudiantes cumplir con las demandas específicas de lectura y escritura de cada una de las disciplinas.

Por su parte, Hillman (2014) realizó una búsqueda de textos en diversas fuentes de información, a fin de explorar el tema de la literacidad disciplinar en Matemáticas a partir de lo establecido en los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS, por sus siglas en inglés), que rigen las escuelas secundarias de los Estados Unidos, así como brindar algunas sugerencias para apoyar la comunicación de los estudiantes de docencia de Matemáticas. Esto último, debido a que la autora considera que la literacidad disciplinar en Matemáticas, como discurso, proporciona una visión amplia de cómo se comunican los matemáticos.

A partir de la revisión teórica, la autora señala diversas cuestiones que impactan en el aprendizaje de los futuros profesores de Matemáticas. Por una parte, resalta la importancia de fomentar entre los estudiantes la comunicación de su razonamiento, ya que esto puede ayudarles a construir una comprensión matemática. Indica que la comunicación puede ser entre el docente y sus estudiantes o entre los mismos estudiantes; en este ejercicio, el profesor siempre aparecerá como el experto al cual los estudiantes recurrirán para guiarse, recibir retroalimentación y validar su trabajo. En cuanto al docente, deberá propiciar un ambiente en el que los estudiantes se centren en el proceso y la comprensión de las actividades matemáticas, por encima de obtener las respuestas correctas.

Por otra parte, la autora señala que, a partir de que los estudiantes recurran a la escritura de las tareas en un diario, se puede ayudar a que ellos mismos verifiquen su razonamiento. Sugiere que los docentes asignen el uso de diarios de doble entrada, con una columna para resolver la actividad y otra para describir o explicar el razonamiento. De acuerdo con lo que el docente haya solicitado para la tarea, podrá recurrir a los diarios para analizar la comprensión de los estudiantes.

Como conclusión, la autora señala que incluir a los estudiantes en el discurso de una disciplina representa uno de los grandes retos de la formación de profesionistas; sin embargo, asegura que funciona como un punto de partida, pues al entender cómo se comunican los expertos, se introduce a los estudiantes a leer, pensar, hablar y escribir como la profesión lo demanda.

Por su parte, a partir de observar las clases de Historia y Física de dos profesores veteranos de bachillerato, Rainey, Maher, Coupland, Franchi y Moje (2017) resaltan las características centrales de la enseñanza de la literacidad disciplinar. Para identificar dichas características, los autores se basaron en cuatro perspectivas propuestas por Moje para fomentar la literacidad disciplinar: (1) un enfoque centrado en el aprendizaje de los procesos epistemológicos disciplinarios, (2) un enfoque centrado en estrategias cognitivas para apoyar la comprensión y producción de textos, (3) un enfoque centrado en la enseñanza del lenguaje disciplinar, y (4) un enfoque centrado en la enseñanza de las prácticas culturales disciplinares.

La investigación se centró en las clases de estos dos profesores, debido a que, aunado a la docencia en bachillerato, participaban como instructores en un programa que prepara a futuros docentes de secundaria, lo que permitió ejemplificar maneras de fomentar la literacidad disciplinar en secundaria. Los autores resaltan la necesidad de involucrar a los estudiantes en el trabajo disciplinar. Esta característica fue reconocida en el caso de ambos profesores observados, pues iniciaban sus lecciones propiciando el debate o la discusión en el aula a partir de preguntas que atraían a los estudiantes, enfocadas en la disciplina y que invitaban a la construcción de significado, mientras el docente guiaba la discusión a fin de proporcionar una estructura para el aprendizaje de la práctica disciplinar. Una vez que se propiciaba el espacio de diálogo y discusión, los docentes alentaban a los estudiantes a participar y a recurrir a suposiciones y convenciones a partir de los textos. Los autores señalan que, al diseñar y poner en práctica una instrucción de lectura y escritura integradas, los docentes presentaban a los estudiantes la oportunidad de aprender a participar en la construcción de conocimiento. Además, guiaban a los estudiantes en la participación en prácticas de literacidad disciplinar en su futuro aprendizaje y en sus vidas.

Los autores resaltan la importancia de considerar el contexto al implementar acciones de literacidad disciplinar como las de los docentes observados, así como de identificar las necesidades particulares del grupo, pues debido a la diversidad, los estudiantes pueden requerir diferentes tipos de actividades que les permita cumplir con los aprendizajes esperados. Concluyen que la combinación cuidadosa de los aspectos epistemológicos, cognitivos, lingüísticos y culturales de la disciplina y llevados a la práctica en el aula de acuerdo con las características contextuales del grupo, propiciará en los estudiantes las



oportunidades de aprendizaje necesarias para la preparación en la etapa universitaria e incluso para la vida moderna.

Por último, dentro de este apartado menciono la investigación de Fischer (2015), quien analizó la realización de informes basados en proyectos a cargo de estudiantes de la Maestría Integrada en Ingeniería Industrial y Gestión en una universidad portuguesa, informes con los que se buscaba posicionar a los estudiantes como profesionales, a través de desarrollar conocimientos científicos y disciplinares.

A partir de los objetivos que se persiguen con la realización de los informes basados en proyectos, la autora señala que uno de los principales retos en la escritura, específicamente en cuanto a las características particulares que rigen los informes, es la brecha existente entre la comprensión y expectativas de los estudiantes y de los docentes. Con esta premisa, la autora se propuso explorar en qué medida la *instrucción explícita* sobre la redacción de informes puede resolver la brecha en la comprensión, así como determinar si las características del producto a realizar consideradas como *ocultas* en el proceso de enseñanza se pueden explicitar a través de dicha instrucción.

Los estudiantes de esta maestría tenían como tarea a desarrollar durante el semestre, el diseño de un dispositivo portátil capaz de producir agua potable a partir de la humedad del aire. El proceso debía ser reportado en un informe final, con introducción, desarrollo y comentarios finales. Como guía para la realización del informe, los estudiantes recibieron una lista de criterios que serían evaluados por el docente, la cual incluía: objetivos claramente establecidos, una estructura clara, evidencia de razonamiento sólido y rigor conceptual, evidencia de reflexión y análisis crítico, uso apropiado de formato y diseño, y referencias apropiadas. Durante todo el proceso de elaboración del proyecto, los estudiantes recibían retroalimentación por parte del docente.

Fischer realizó tres intervenciones a lo largo del semestre, con el objetivo de impartir instrucción adicional respecto al lenguaje, al discurso y a las convenciones de escritura que parecían mantenerse ocultas. Las intervenciones consistieron en (1) un taller centrado en la presentación oral del proyecto por parte de los grupos, (2) un taller centrado en la redacción del informe y (3) una serie de sesiones con cada equipo de estudiantes en las que se intercambiaban inquietudes y comentarios, así como el cruce de perspectivas con el docente respecto a la construcción del informe.

A partir de las intervenciones y la observación en el aula, la autora asegura que las características de los productos a realizar consideradas como ocultas son constitutivas de las prácticas de literacidad disciplinar debido a tres razones. La primera, debido a que el docente tiene ciertas expectativas sobre el desempeño y productos de los estudiantes, pero no siempre logra comunicar o explicitar dicho discurso. La segunda, es posible que el docente no tenga claro el conocimiento a lograr con el proyecto solicitado. La tercera, debido a que cualquier práctica de literacidad disciplinar involucra cuestiones de epistemología y poder, es decir, quién indica lo que se considera como conocimiento dentro de cierto campo.

Fischer concluye que producir conocimiento disciplinar a partir de un ejercicio con ciertos límites disciplinares, como los informes basados en proyectos, es una tarea compleja, pero que permite llegar a buenos términos si se logra mantener el diálogo constante entre docentes y estudiantes, así como el intercambio de perspectivas, interpretaciones y conocimientos derivados del proceso de investigación.

**Estrategias implementadas en las universidades.** Las investigaciones que presento en este subapartado reportan acciones o programas implementados en las universidades, a fin de fomentar prácticas adecuadas de lectura y escritura. En este sentido, inicio con la investigación de Carlino (2002), quien analizó cualitativamente una muestra de 20 universidades estadounidenses, con el objetivo de describir las prácticas que realizan para fomentar la alfabetización académica.

La autora describe tres estrategias recurrentes que implementan en las universidades analizadas, para fortalecer la lectura y la escritura de sus estudiantes. La primera es *tutores de escritura*, la cual consiste en capacitar brevemente a estudiantes de posgrado de la misma universidad, quienes voluntariamente se ofrecen para enseñar a escribir a los estudiantes de nuevo ingreso. Otra estrategia, *compañeros de escritura*, consiste en dar capacitación a estudiantes, quienes además son incluidos en las clases con el fin de apoyar la enseñanza de la escritura en relación con los contenidos de la asignatura. La tercera estrategia es *materias de escritura intensiva*, con la que se sugiere no relegar la enseñanza de la escritura y la lectura a cursos básicos, sino incorporarla a las asignaturas durante toda la licenciatura.

Carlino señala que, debido a la naturaleza de las tres estrategias mencionadas, se promueve entre los estudiantes la revisión crítica de los propios escritos, lo que permite la

autorregulación al momento de escribir. También, señala que en las universidades analizadas se mantiene la idea de que uno de sus objetivos es promover la alfabetización académica, buscando el acceso del estudiante a la cultura escrita propia de cada disciplina.

Para continuar con las acciones o estrategias promovidas en las universidades para fomentar prácticas eficientes de lectura y escritura, reporto el trabajo de Braidot, Moyano, Natale y Roitter (2008), quienes desde 2003 diseñaron e implementaron el Programa de Desarrollo de la Escritura a lo largo del Curriculum, en una universidad argentina. Este Programa inició como una estrategia didáctica que pretendía lograr tres objetivos. El primero era mejorar el desempeño académico de estudiantes avanzados de Ingeniería a través de la lectura y la escritura como preparación para su vida profesional; el segundo, asistir a los docentes de las asignaturas específicas de la licenciatura en tareas como la planificación y evaluación, y el tercero, capacitar a los docentes de las diferentes disciplinas en la enseñanza de la lectura y escritura en su materia.

Para cumplir con los objetivos, se propuso un trabajo en conjunto dentro y fuera del aula entre los profesores de Lengua y los de Ingeniería. Dentro del aula, el docente de Ingeniería dictaba los contenidos a tratar, asignaba la tarea de escritura y señalaba el momento de la intervención del docente de Lengua. Este último acompañaba a los estudiantes con la descripción de las características lingüísticas y discursivas del género con el que se iba a trabajar, así como en el proceso de construcción de dicho texto. En el proceso, los estudiantes recibían retroalimentación y se buscaban diferentes estrategias de evaluación.

A partir del avance de los estudiantes, los autores aseguran que esta propuesta favorece al desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de géneros académicos. Señalan que los estudiantes se integran a las prácticas disciplinares a partir de la relación constante con los textos académicos. En lo que concierne a los docentes, señalan que la capacitación que recibieron dio resultados observables en cuanto a su cooperación con el programa, así como en el sentido en que empiezan a pensar en diferentes estrategias que puedan ayudar a los estudiantes a realizar las tareas de lectura y escritura.

Otra estrategia reportada es el Programa Escritura Académica, misma que Castro (2017) documenta desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lengua de una universidad mexicana. El programa fue puesto en marcha con el objetivo de incluir a los estudiantes de nuevo ingreso en las prácticas discursivas de la

disciplina, pero no a través de cursos remediales, sino de la incorporación de actividades a tres materias obligatorias (Gramática del Español, Comunicación Académica, y Géneros de la Comunicación Académica) del área de Escritura Académica de la Licenciatura.

Para indagar en las percepciones que los actores tienen respecto a la función y utilidad del programa, la autora seleccionó una muestra de 78 estudiantes y cinco profesores encargados de impartir las materias de escritura académica y llevó a cabo un grupo de enfoque, lo que le permitió realizar un primer análisis de las categorías obtenidas. Para la segunda fase, realizó entrevistas semiestructuradas a 18 estudiantes y tres docentes con el fin de profundizar en los aspectos observados durante la primera fase.

En cuanto a la percepción de los estudiantes, algunos resultados indican que estos reconocen la importancia de dominar las prácticas discursivas de la licenciatura ya que es un proceso necesario de enculturación; sin embargo, señalan que durante el bachillerato no fueron formados para este tipo de lectura y escritura especializadas, una de las razones por las que indican la relevancia de las acciones tomadas por la institución como el programa de Escritura Académica, así como la necesidad de acompañamiento continuo en las actividades de lectura y escritura por parte del docente. De igual manera, los docentes consideran indispensables los cursos de escritura debido a la necesidad de incluir a los estudiantes, principalmente a los de nuevo ingreso, en las prácticas discursivas de la licenciatura y fomentar oportunidades para el desarrollo académico. Reconocen como su principal tarea el acompañamiento constante del estudiante en el proceso de enculturación, mediante el trabajo de los contenidos de las asignaturas.

Como conclusión, la autora asegura que, a partir de la alfabetización académica, los estudiantes pueden incorporarse a las culturas disciplinares y de esta manera se facilita su acceso a los textos especializados, lo que repercute en su construcción y gestión de conocimiento.

En congruencia con lo anterior, McWilliams y Allan (2014) señalan que los estudiantes de educación superior tendrán más posibilidades de dominar las prácticas de literacidad académica si se elaboran programas diseñados especialmente para la disciplina o área del conocimiento, pero incorporados a las asignaturas obligatorias. Los autores argumentan la importancia de no centrarse en la evaluación de las prácticas de lectura y escritura, sino de conferirle al estudiante cierta autonomía a partir de sensibilizarlo acerca del

discurso propio de su área de estudio. Señalan que la combinación del enfoque de la pedagogía crítica y del desarrollo de habilidades pragmáticas contribuye a fomentar habilidades de pensamiento crítico, a la vez que pone a disposición de los estudiantes las convenciones y discursos propios de la disciplina. Indican que lograr la promoción de las prácticas de literacidad académica depende del apoyo institucional; de la cooperación y la colaboración entre profesores de la disciplina y especialistas académicos, de dejar de lado el enfoque correctivo y centrarse en el estudiante desde un enfoque de orientación.

En este marco, los autores pusieron en marcha un programa de intervención dentro del curso Conocimiento, Investigación y Comunicación (KEC, por sus siglas en inglés), en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Auckland (AUT), en Nueva Zelanda, con el fin de promover de manera práctica la escritura académica en los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades de investigación, tanto cuantitativas como cualitativas. El objetivo principal era

introducir a los estudiantes a los modos de investigación que caracterizan las disciplinas académicas en su campo; proporcionar una base para desarrollar la capacidad de los estudiantes para participar en la investigación y el análisis de la información; estimular la conciencia crítica de las formas en que se crea y aplica el conocimiento, y desarrollar competencias en comunicación escrita, verbal que respalde su formación profesional (McWilliams y Allan, 2014, p. 7).

La implementación consistió en que, durante el transcurso de un semestre de 12 semanas, los estudiantes desarrollaron una serie de actividades, como identificar una problemática, formular preguntas de investigación, realizar una revisión de la literatura, etcétera, las cuales que les permitieron llevar a cabo una investigación. Para evaluar su desempeño, los estudiantes realizaron tres tareas escritas: (1) un ensayo breve en el que proporcionaron información básica para su consulta; (2) un marco de consulta en el que identificaron, evaluaron y justificaron las fuentes utilizadas y, (3) una revisión de literatura modificada y relacionada con la pregunta de investigación refinada. En cada una de estas actividades, los estudiantes recibieron retroalimentación y acompañamiento por parte del docente. Por último, los estudiantes expusieron sus hallazgos, ideas principales y posibles sugerencias con sus compañeros de clase.

Los autores señalan que al finalizar el curso los estudiantes pudieron reflexionar sobre los aspectos del proceso de aprendizaje basado en la investigación y su capacidad para lograr los resultados deseados. Además, destacan que esta estrategia puede fungir como una guía para incorporar las prácticas de literacidad académica a las instituciones.

**Involucramiento de docentes y estudiantes en las prácticas de lectura y escritura.**

Uno de los actores que influirá en la enculturación del estudiante como aprendiz de la disciplina o área del conocimiento en que se encuentre, es el docente, pues fungirá como guía y ayudará a que el estudiante se integre como miembro de dicha comunidad. Por lo mismo, resulta importante reportar de qué manera los docentes intervienen en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. En este sentido, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) indagaron en la manera en que los docentes implementan estrategias para la comprensión y producción de textos entre futuros profesores. Para ello, aplicaron un total de 544 encuestas a profesores de 50 instituciones de formación docente en Argentina. Particularmente, el objetivo era determinar la manera en que los docentes orientan el análisis y elaboración de textos que requieren los estudiantes. Las encuestas se integraron de 32 preguntas cerradas y abiertas ahondando en las prácticas y concepciones sobre lectura y escritura, lo que dio pie a un tratamiento de datos tanto a nivel estadístico como a nivel cualitativo.

Algunos de los resultados indican que el 90.2% de los profesores encuestados perciben las dificultades de los estudiantes *para leer comprensivamente y escribir con claridad*; 93.1% asegura que *ha hablado con otros docentes de la institución sobre este problema*. En cuanto a la pregunta que cuestiona si se hace algo al respecto, el 40.6% declara trabajarlos desde su asignatura; 29% indica que se hace a nivel institucional; 37.1% *con otros colegas*, y 9.6% indica que *no se hace nada al respecto*. Es justamente en las respuestas obtenidas a partir de la pregunta abierta, que cuestionaba acerca de las acciones que los profesores realizaban para atender las dificultades de sus estudiantes, en las cuales las investigadoras centraron su análisis. Para llevarlo a cabo realizaron dos grandes categorías. La primera fue *trabajo en los extremos* (47%), para señalar acciones docentes implementadas para intervenir de manera periférica al inicio de los procesos de lectura y escritura, como pedir trabajos a los estudiantes, corregir productos y dar técnicas y pautas. La segunda categoría fue *trabajo durante* (37%), para agrupar las acciones en las que los docentes

destinan un tiempo para ocuparse de la comprensión y producción de textos en sus clases, de manera que entrelazan las prácticas de lectura y escritura con el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas y guían al estudiante durante la realización de las actividades solicitadas.

Las autoras señalan que los resultados obtenidos pueden ser de utilidad para reflexionar acerca de lo que las instituciones de formación docente realizan en cuanto al fomento de prácticas de lectura y escritura. Además, a partir de analizar los resultados a la luz del enfoque *escribir a través del currículum* y *enseñanza dialógica*, concluyen que resulta provechoso para el aprendizaje de los contenidos relacionar las prácticas de lectura y escritura con los temas de cada materia.

En esta misma línea, Serrano, Duque y Madrid (2012) indican que la práctica de la escritura se encuentra ligada a procesos de reflexión que permiten al individuo desarrollar conocimientos. Fue bajo esta premisa que las autoras realizaron una etnografía con 16 profesores y 59 estudiantes de las asignaturas del ciclo básico de Ingeniería de una universidad pública venezolana, con el objetivo de indagar las concepciones de los profesores respecto a la escritura académica, así como identificar y analizar las prácticas de escritura más solicitadas en las asignaturas de esta etapa.

Para obtener la información recurrieron a cuestionarios, entrevistas y revisión de los programas de estudio. A partir de la indagación, las investigadoras encontraron que existe un escaso reconocimiento de la escritura como herramienta que facilita el acceso al conocimiento de la disciplina. Señalan que las actividades que involucran un proceso de escritura, como los ensayos, son poco solicitadas a los estudiantes, y cuando son requeridas, no se les explica cómo deben ser realizadas, por lo mismo, se reconoce una falta de acompañamiento docente en la construcción de textos académicos. También, se encontró que, durante la evaluación de los trabajos escritos, la atención se centra en aspectos de forma más que de contenido, por lo que las autoras sugieren orientar a los estudiantes en cuanto a los aspectos conceptuales, la inclusión de referentes teóricos y la incorporación de los autores consultados, así como en el manejo del vocabulario propio de la disciplina. En cuanto a las actividades más demandadas se encontró que son la toma de apuntes y la realización de reportes de investigación, lo que tiene relación con la respuesta a la pregunta *¿Para qué se escribe en la universidad?*, a la que los estudiantes responden que toman nota para registrar

y copiar la información que posteriormente les será de utilidad para estudiar durante el periodo de exámenes.

Por último, las autoras sugieren que las prácticas de lectura y escritura en las ingenierías tendrían que facilitar el acercamiento del estudiante a los textos académicos propios de su profesión, promover la comprensión, el manejo y la construcción de dichos textos, ya que son los que se encontrarán en el campo laboral.

Por su parte, Navarro (2013) se enfocó en el análisis de entrevistas realizadas a actores científico-académicos (directivos y docentes), así como a estudiantes de una universidad argentina, a fin de realizar un diagnóstico de las prácticas de lectura y escritura disciplinar en las licenciaturas de Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras. Además, revisó instructivos y consignas de escritura que se hacen llegar a los estudiantes, de manera que le permitió comparar lo estipulado por la institución y la percepción de los actores antes mencionados.

El autor retoma la idea de escribir a través del currículo, en la que se propone la promoción de actividades formales de lectura y escritura como parte integral de las asignaturas y no como prácticas aisladas, por lo mismo sugiere aprovechar el potencial de la escritura como herramienta que permita acceder a las formas específicas de pensamiento y de discurso propios de cada disciplina.

Tras realizar los respectivos análisis, el autor señala que, en la mayoría de los casos, la experiencia del docente en las prácticas disciplinares no garantiza un proceso satisfactorio de enseñanza o aprendizaje en los estudiantes que buscan formarse desde una disciplina. Los docentes reconocen la dificultad de los estudiantes para realizar los ejercicios de lectura y escritura solicitados, pero desconocen estrategias que faciliten estas prácticas. Por otra parte, la información obtenida de los estudiantes hace notar que son evaluados con base en prácticas de lectura y escritura que no dominan y en las que no son instruidos de manera explícita, lo que provoca que el alumno tome una postura en gran medida autodidacta.

Para finalizar, Navarro sugiere la creación de programas de formación y actualización docente que estimulen la creación y uso de estrategias y herramientas para la enseñanza de la lectura y escritura disciplinar incorporadas a las asignaturas obligatorias.

La literatura indica que se espera que, al llegar a la universidad, los estudiantes dominen las prácticas de lectura y escritura solicitadas en este nivel educativo (Morales y



Cassany, 2008); sin embargo, el hecho de encontrarse con literatura especializada representa un obstáculo para los universitarios. En este sentido, resulta interesante analizar de qué manera las prácticas que realizaron los estudiantes durante su vida académica previa a los estudios superiores influyen en su paso por la universidad. La investigación de Fernández y Carlino (2010) ayuda a profundizar en este punto. Las investigadoras indagaron en la percepción de docentes y estudiantes de nuevo ingreso a Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias en una universidad argentina. El objetivo era analizar las prácticas de lectura y escritura, tanto en este nivel educativo, como durante su paso por la secundaria, a fin de conocer las diferencias identificadas entre ambos niveles educativos.

A partir de entrevistas y grupos focales, las investigadoras encontraron que los estudiantes identifican las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura durante sus estudios de secundaria y los de licenciatura. Resaltan el hecho de que en la secundaria los textos eran pocos y de extensión corta, y las evaluaciones consistían mayoritariamente en ejercicios de memorización. En cuanto a la experiencia en la universidad, reconocen la complejidad de los textos, que son más extensos y son asignados en mayor cantidad, asimismo, identifican la necesidad de escribir de acuerdo a la disciplina en que están siendo formados. Además, son conscientes de que en los estudios superiores deben trabajar con cierto nivel de autonomía y el grado de dificultad dependerá en gran medida de la formación que recibieron previo a la universidad. En cuanto a la percepción de los docentes, mencionan que la secundaria a la que hayan asistido los estudiantes es un factor importante en su formación universitaria, ya que sugieren que unas secundarias preparan mejor a los estudiantes que otras. Reconocen la complejidad de los textos trabajados en la licenciatura y resaltan la necesidad de que los estudiantes aprendan un *nuevo lenguaje* que les permita participar por completo de la licenciatura en cuestión, así como la importancia de su organización y autonomía como estudiantes, de manera que sean capaces de construir su propio conocimiento. De igual manera, identifican una falta de articulación entre lo que ofrece la institución, los temas vistos en las asignaturas y lo que se espera de los egresados.

Las autoras sugieren repensar el papel de la lectura y escritura en la secundaria, debido a la influencia que tiene en los estudiantes al llegar a la universidad, a la vez que en la universidad se debe cuestionar acerca del tipo de acompañamiento que tienen los estudiantes para atravesar por los procesos de aprendizaje y enculturación.

Por su parte, González y Vega (2010) caracterizaron las prácticas de lectura y escritura de cinco asignaturas de una universidad colombiana, a fin de ahondar en cuestiones como el papel que juegan estas prácticas en el aprendizaje del estudiante; la manera en que es asignada, dirigida y acompañada la tarea de leer y escribir, y el proceso de evaluación de dichas prácticas.

En la primera fase de la investigación, las autoras obtuvieron los resultados de una prueba diagnóstica aplicada por el Departamento de Gramática-Lectura y Escritura Académicas de la universidad, lo que permitió saber que el 73% de los estudiantes de nuevo ingreso solo comprende el significado general de los textos, con posibilidad de parafrasear, pero en cuanto a la producción de los mismos, no logran niveles de cohesión y coherencia aceptables. En la segunda fase aplicaron una encuesta a estudiantes y docentes con el propósito de indagar temas relativos a los tipos de textos utilizados en las asignaturas, el tipo de evaluación que de ellos se hace y las herramientas de apoyo ofrecidas por el docente en el proceso de lectura y escritura. A partir de analizar los resultados de ambos instrumentos, las investigadoras guiaron la tercera fase del proyecto, basada en observaciones durante un semestre en cinco asignaturas y en el análisis de material extra que circula en las clases, como lineamientos institucionales, orientaciones de cátedra, documentos y textos.

Las autoras sostienen que “es diferente leer y escribir y saber leer y escribir en la universidad” (González y Vega, 2010, p. 110), debido a diversos factores, entre ellos, el material que se exige leer, los tiempos requeridos para ello y el hecho de leerlos antes o después de clases, no durante la sesión, sin acompañamiento del docente. Además, se encontró que a pesar de que se buscaba dotar al estudiante de herramientas que le permitieran analizar, criticar e investigar, sus exposiciones y participaciones eran emitidas principalmente como evidencia del cumplimiento de la lectura solicitada. También, resaltan el hecho de que las lecturas son interpretadas como leyes y no como una posibilidad de diálogo o de comparación entre diferentes perspectivas; además, los puntos de vista de los estudiantes pocas veces se comparten en clase después de entregar textos como ensayos o resúmenes.

Las autoras sugieren repensar las estrategias implementadas para guiar los procesos de lecturas académicas y de trabajos escritos, debido al peso tan importante que estas actividades tienen en la formación de los universitarios.

Serán estos procesos los que permiten al estudiante adquirir y construir su propio conocimiento disciplinar que, como se mencionó anteriormente, está mediado por los textos con los que interactúan. En este sentido, Guzmán y García (2015) analizaron las prácticas de alfabetización académica de las licenciaturas Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, de la Universidad de Sevilla, con los siguientes objetivos: (1) describir las prácticas y estrategias de docentes y estudiantes en torno a la alfabetización académica; (2) definir las estrategias de escritura para la elaboración de textos académicos que los estudiantes utilizan en sus prácticas y, (3) determinar las posibles diferencias entre las prácticas de docentes y estudiantes que favorecen la alfabetización académica.

Para obtener la información, los autores recurrieron a la aplicación de un autoinforme en línea acerca de los hábitos de lectura y escritura de los estudiantes. Algunos de los resultados indican que casi el 67% de los estudiantes nunca o pocas veces leen artículos de revista; el 70% nunca o pocas veces realizan comentarios críticos a partir de lo que leen; el 54% nunca o pocas veces leen textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión, y el 68% nunca o pocas veces consideran trabajos académicos como referentes al redactar sus textos.

Los autores señalan que, a partir de las prácticas detectadas, es probable que los estudiantes encuestados no logren adquirir la formación necesaria requerida en los distintos subgéneros propios de la lectura y escritura académica. Por lo mismo, sugieren repensar las estrategias docentes, de manera que ellos, como expertos en el área, incluyan en sus asignaturas prácticas de lectura, además de guiar y retroalimentar a los estudiantes durante el proceso, lo que permitirá dar cabida a la alfabetización académica.

Si bien se menciona que la adquisición de prácticas y conocimientos disciplinares se obtienen durante los estudios universitarios, se reconoce que las prácticas de literacidad son un proceso transversal que trascienden a la universidad, de manera que aun a nivel posgrado se realizan investigaciones que analizan dichas prácticas. Tal es el caso de Peredo (2016), quien analizó algunos aspectos de la formación doctoral que reciben estudiantes de diversos programas, tanto de las ciencias sociales como de las experimentales (doctorado en Ciencias Sociales, Ciencias Holísticas, Neurociencias, Ciencias Biomédicas, Ciencias en Biología Molecular en Medicina y Ciencias en Procesos Biotecnológicos) de universidades mexicanas. El objetivo era indagar el papel que juega la lectura en la formación de los

estudiantes de programas con dinámicas particulares propias de su campo de estudio, así como la manera en que la formación influye en las cuestiones identitarias de los futuros investigadores.

Para obtener información, la investigadora realizó 14 entrevistas a los actores educativos clave, como los coordinadores de los programas y los directores de tesis, con quienes profundizó en tres ejes centrales: el papel de la lectura en la construcción del objeto de estudio, las dificultades que enfrentan los estudiantes y el papel del director de la tesis como formador de investigadores. Las entrevistas dejaron ver las dificultades que presentan los estudiantes para realizar las lecturas. En este sentido, los docentes reconocen que la lectura de artículos científicos en inglés (una de las principales fuentes de información) no es realizada con un dominio del idioma, lo que impide la comprensión de conceptos clave y la identificación de las partes importantes de las investigaciones consultadas. Los docentes reconocen que los estudiantes realizan las lecturas de manera sistemática, sin ser críticos ni analíticos, además de que presentan dificultades para apropiarse de los textos consultados y crear sus propios argumentos.

La autora señala que la lectura, además de ayudar a aprender, ayuda al estudiante a producir textos nuevos, posicionándolo como productor de conocimiento, por lo que asegura que, para convertirse en científico, el estudiante deberá construir una identidad lectora. En este sentido las entrevistas dejan ver que la construcción de la identidad del científico se dará a partir de las particularidades de cada área del conocimiento. Por ejemplo, para las ciencias experimentales se exige la consulta de textos con vigencia no mayor a cinco años; mientras que en las ciencias sociales la consulta de autores clásicos es indispensable.

Por último, en cuanto a la mediación docente y la manera en que se introduce al estudiante a las actividades científicas, se resalta la importancia de la existencia de espacios para socializar constantemente lo leído, donde la mayoría de los docentes hacen hincapié en la cantidad, la calidad y la pertinencia de artículos o textos que el estudiante debe leer durante el semestre. Se reconoce que la socialización de la lectura abona al aprendizaje situado y cooperativo, lo que confirma la naturaleza social de las áreas del conocimiento.

**Investigaciones sobre textos académicos.** Se entiende que en cada disciplina o área del conocimiento se manejan en mayor o menor medida los diferentes géneros académicos,

mismos que apoyan en el proceso de aprendizaje y enculturación de los estudiantes, por lo tanto, resulta interesante analizar los textos con los que se interactúa durante los estudios universitarios. En este sentido, Villalonga y Padilla (2017) realizaron un análisis de los textos académicos puestos a disposición de los estudiantes de Psicología durante su primer año en una universidad argentina. Las autoras utilizaron las categorías de análisis propuestas por Carlino (2005), Padilla (2013) y Padilla, Douglas y López (2007, 2011), a fin de analizar un total de 320 textos académicos correspondientes a nueve asignaturas.

Tras recurrir a métodos cualitativos y cuantitativos, las autoras organizaron el material bibliográfico de manera que les permitió identificar el tipo de textos y si estos incluían elementos que permitieran su contextualización y el tipo de discurso predominante.

A partir del análisis, se encontró que existe un predominio de textos académicos derivados de textos científicos, y predominancia de textos expositivos en comparación con los argumentativos. También descubrieron que los textos no siempre cuentan con elementos que ayudan al estudiante a contextualizar o que incluso son textos incompletos, por lo que se considera que el tipo de discurso puede representar el mayor de los desafíos de los lectores noveles. Las autoras señalan que los estudiantes menos familiarizados con las prácticas alfabetizadoras propias de la comunidad académica corren el riesgo de no incluirse en la disciplina.

Por su parte, Muñoz y Maldonado (2013) analizaron el material de apoyo pedagógico de 350 estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura en Medicina, en Tabasco, México, a fin de dar respuesta a tres interrogantes: ¿cuáles son las prácticas de lectura y escritura que realizan los estudiantes?, ¿cómo es el acompañamiento de los docentes para la producción de escritos de los estudiantes?, y ¿cuál es el valor que los estudiantes les confieren a esas prácticas? Para profundizar en ello, realizaron un cuestionario con preguntas abiertas, a fin de organizar la información en categorías: que permitieran responder cada una de las preguntas planteadas.

Los resultados indican que los textos más solicitados son ensayos (57%), seguido por los resúmenes (27%). Se encontró que la mayoría de los estudiantes no tiene una estrategia definida para elaborar textos, tomar una postura o resolver problemas, sino que se dedican a identificar los conceptos considerados fundamentales para sus escritos. En cuanto al rol del docente, destaca la evaluación de textos inclinada hacia la ortografía y la gramática por

encima del contenido, así como una falta de acompañamiento en este tipo de ejercicios. En cuanto al sentido otorgado por los estudiantes, resalta el hecho de que distinguen entre acreditar los cursos y aprender medicina (la práctica clínica), de manera que a la interrogante de *¿para qué elaborar escritos en la escuela?*, la respuesta más repetida fue *para aprender conceptos* (54%), seguido de *aumentar su habilidad de escritura* (20%), y *tener más información* (16%), solo cuatro estudiantes respondieron que era útil para *emitir una opinión*.

Los autores concluyen que la literacidad es un proceso transversal que requiere de un acompañamiento docente a fin de guiar el ejercicio de lectura y escritura acorde a lo solicitado. Además, los estudiantes distinguen los textos que consideran servirán para acreditar los cursos y los que consideran servirán para la práctica profesional, por lo que los autores sugieren repensar la práctica docente, a fin de que los estudiantes perciban las tareas escolares como parte del aprendizaje hacia su profesionalización.

Continuando con esta línea de investigación, reporto dos investigaciones realizadas por Castro y Sánchez (2013, 2015). En la primera, realizada en 2013, llevaron a cabo un análisis lingüístico de 40 ensayos presentados como trabajo final de la asignatura Análisis del Discurso, de la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas en una universidad mexicana. Los ensayos tenían como objetivo revisar las propuestas teóricas vistas en clase y contrastar los fundamentos, a fin de asumir una postura y expresar una opinión al respecto, por lo que, a partir de un primer acercamiento a los textos, los investigadores establecieron tres aspectos a considerar para el análisis: estructura del texto; inserción y manejo de voces, y construcción de perspectiva.

Tras analizar los textos, los investigadores señalan que los estudiantes conocen las convenciones básicas de organización y distribución de la información en el escrito; sin embargo, señalan que a pesar de que el texto solicitado era de opinión, resultaron ser textos expositivos, por lo que sugieren la necesidad de hacer explícitas las estrategias persuasivas, así como los mecanismos de argumentación utilizados en la disciplina en cuestión, para que los estudiantes incorporen estos recursos a sus textos y puedan construir una opinión, no solo presentar información. En cuanto a la inserción de voces, los autores se refieren a la incorporación de citas a los textos. En este aspecto, encontraron que en la mayoría de los ensayos los estudiantes recurrían a la paráfrasis o resumen de citas para incorporar

información a su escrito, lo que los llevó a inferir que esta incorporación de citas indirectas no es un efecto retórico, sino que solo se busca evitar el plagio.

Aseguran que en la muestra analizada los estudiantes manejan su opinión como si fuera una extensión de la voz del experto, lo que indica que, más que construir una perspectiva propia, el estudiante asimila lo que señala el experto y lo asume como información irrefutable que ha sido validada por la comunidad disciplinar. Se identificaron algunas oraciones, sobre todo en la parte de las conclusiones, que dan cuenta de la intención del estudiante por posicionarse desde una perspectiva, sin embargo, no lograron consumarlo. Por último, los autores reconocen la necesidad de dejar de privilegiar la exposición y repetición de información, y enseñar a los estudiantes a argumentar como centro de la escritura académica.

En la segunda investigación que reporto de Castro y Sánchez (2015), los autores analizaron un total de 63 textos recepcionales de estudiantes de cuatro licenciaturas diferentes: Lenguas Modernas Aplicadas, Filosofía, Historia y Literatura Hispanoamericana, de una universidad mexicana, a fin de describir la estructura retórica del género discursivo tesina.

Para la selección de los documentos, recurrieron a los textos presentados como método de titulación, de tal suerte que fue posible identificar dos ensayos, 30 memorias y 52 tesinas, 9 de investigación-acción y 43 estudios teóricos, siendo en estas últimas en las cuales se centró el análisis. Tras revisar cada una de las tesinas, los autores identificaron los elementos presentes en la mayoría de los textos, lo que les permitió asegurar que estos cuentan con rasgos particulares que deben hacerse explícitos para fomentar una didáctica del género y cumplir con los requisitos comunicativos de la disciplina en cuestión.

Los autores señalan que la tesina puede presentarse con fines expositivos o argumentativos. Sin embargo, en el área de humanidades este género se caracteriza por presentar una inclinación hacia lo persuasivo, por lo que sugieren que, a pesar de que se identifica una estructura retórica o patrones de organización de la información, los estudiantes construirán el texto de acuerdo con sus fines comunicativos, influidos por la comunidad disciplinar a la que pertenecen. Además, los autores aseguran que existe un desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de la construcción de tesinas, por lo cual señalan que el acompañamiento que reciben durante el proceso de escritura de este

documento es de suma importancia, pues será el docente quien indique las características y requerimientos del texto y, como experto en el tema, lo hará de acuerdo con la disciplina académica.

Para finalizar, los autores resaltan que la realización de una tesina es ideal para fomentar la indagación y curiosidad en el estudiante, así como el desarrollo de habilidades de argumentación y exposición; además de considerar pertinente promover este tipo de ejercicios desde semestres intermedios y tomar la escritura como un proceso continuo y sistemático.

**Recapitulación de la literatura revisada.** A partir de la literatura revisada, es posible identificar elementos que aparecen de manera constante en las diferentes investigaciones, aun cuando se realizaron en contextos distintos. Por una parte, resalta el papel que desempeña la institución de educación superior como organismo que reconoce los problemas de sus estudiantes para desempeñar prácticas efectivas de lectura y escritura, de manera que pone en marcha programas o acciones que promueven y facilitan la realización de dichas actividades, como es el caso de la investigación de Carlino (2002). Además, se presenta de manera reiterada la importancia de promover el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas de manera integrada al aprendizaje disciplinar dentro del aula y no como aprendizajes que se pueden dejar para cursos remediales, como lo señalan las investigaciones de Braidot, Moyano, Natale y Roitter (2008), Castro (2017) y McWilliams y Allan (2014).

Por otra parte, se remarca el papel de los principales actores en torno a los cuales giran las prácticas de literacidad: docente y estudiante. En este sentido, se reconoce al primero como uno de los agentes centrales en los procesos de aprendizaje y de acceso a las diferentes áreas del conocimiento, pues es quien funge como guía o acompañante del estudiante en las prácticas de lectura y escritura, como se hace notar en la investigación de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013). En cuanto al estudiante, se concibe como un actor que reconoce la importancia de escribir de acuerdo al área del conocimiento que estudia, pero que a la vez presenta un bajo nivel de consulta de literatura académica, dificultad para reconocer las diferentes posturas de los autores consultados como perspectivas que ayudan a comparar y a construir su propio conocimiento, a posicionarse teóricamente y como autor, así como a emitir opiniones, por lo que se ve una tendencia a reproducir y no a producir



conocimiento, estas cuestiones se pueden observar en las investigaciones de Fernández y Carlino (2010) y González y Vega (2010).

Por último, se encuentran los textos con los que interactúan los estudiantes universitarios, tanto de los que disponen, como los que producen, lo que remarca la importancia de dominar los géneros académicos manejados en las distintas áreas de conocimiento, a fin de propiciar los aprendizajes y enculturación del futuro profesionista.

Estos hallazgos permiten identificar elementos que se encuentran de manera constante en las investigaciones centradas en el estudio de las prácticas de lectura y escritura, motivo por el que enfoco la presente tesis en el análisis y descripción de las prácticas de literacidad de los estudiantes de Comunicación, en la revisión de los textos con los que interactúan, así como en el acompañamiento que reciben por parte de la docente.

### **Marco conceptual**

En este apartado presento los elementos teóricos que dan sustento a mi investigación. Inicio retomando los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que la perspectiva sociocultural en la que se basan me permite abordar y describir el concepto de literacidad. Continúo con la definición de prácticas y eventos de literacidad como elementos conectores entre lo individual y lo social, y prosigo señalando diferencias entre la literacidad escolar, la académica y la disciplinar. Posteriormente, abordo el tema de los géneros académicos y termino con cuestiones que rodean la participación en las prácticas de literacidad y su relación con la identidad y el aprendizaje.

**Nuevos Estudios de Literacidad.** En la década de los ochenta se consideraba la lectura y la escritura como habilidades cognitivas, exclusivas de la mente, que como tal se estudiaban desde perspectivas psicológicas. Sin embargo, se iniciaron diversas investigaciones desde diferentes disciplinas, que cuestionaban esa manera de estudiar las prácticas de lectura y escritura, y se empezaron a analizar como prácticas situadas en diferentes contextos sociales, culturales, institucionales e históricos. A una de estas perspectivas se le denominó Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Gee, 2015).

En los NEL se abordan las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, de manera que se considera el contexto, el trasfondo social, la cultura y los

finés con que se realizan (Hamilton, 2011). Como señala Street (1997), en los NEL se dejó de poner en el centro de la investigación a las habilidades técnicas que se deben aprender en la educación formal y se empezó a poner atención a los aspectos sociales en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura.

Es a partir de la perspectiva sociocultural que se indica que la investigación de los NEL debe llevarse a cabo en el medio natural en que suceden las prácticas de lectura y escritura, y así tomar en cuenta el contexto y los significados atribuidos (Hamilton, 2011). Sin embargo, como señala Gee (1999), estas situaciones o contextos no existen por sí mismos ni son estáticos, sino que son recreados, modificados, negociados y transformados constantemente a través del trabajo exploratorio, el cual implica un reconocimiento y enriquecimiento por parte de las personas.

Street (2003) propone dos modelos desde los cuales abordar las prácticas de lectura y escritura: el autónomo y el ideológico. Por un lado, en el modelo autónomo las prácticas de lectura y escritura son vistas como habilidades cognitivas y no se toma en cuenta el contexto social en el cual se llevan a cabo. Por otro lado, en el modelo ideológico las prácticas de lectura y escritura son vistas como procesos sociales, que varían de acuerdo con el contexto, y no solo como habilidades técnicas. En este modelo, la lectura y la escritura se verán influenciadas por factores políticos, culturales y académicos.

Se reconoce la existencia de diferentes prácticas de literacidad que varían según el contexto en que se realizan, lo que genera diversas relaciones de poder entre los individuos y permite la identificación de prácticas de literacidad dominantes, también llamadas institucionalizadas, y marginadas o vernáculas (Street, 2003). Zavala (2008) señala que las prácticas de literacidad dominantes pueden ser entendidas como aquellas que son reguladas y validadas por instituciones como la escuela o las organizaciones gubernamentales, por mencionar un par de ejemplos; mientras que las prácticas marginadas se pueden entender como aquellas que son realizadas de manera cotidiana, sin necesidad de seguir reglas formales.

**Literacidad.** *Literacy* es una palabra en inglés que puede traducirse al español como alfabetización, o sea, la habilidad de las personas para leer y escribir. En el mundo de habla hispana, alfabetización hace referencia a las acciones pedagógicas realizadas en las personas,

es decir, la enseñanza de la lectura y escritura; sin embargo, para referirse a lo que las personas hacen cuando leen y escriben, lo que incluye otras cuestiones que van más allá de esa acción pedagógica, es que en la literatura en español se retoma el concepto *literacy* y se adapta al español como *literacidad*, para referirse a las prácticas de lectura y escritura situadas en un contexto dado y con un fin determinado (López-Bonilla y Pérez-Fragoso, 2014).

Gee (1989) indica que para entender la definición de literacidad, primero se deben definir algunos conceptos. Sugiere distinguir entre *adquisición* y *aprendizaje*. Define la adquisición de saberes como un proceso que se da de manera inconsciente a partir del modelamiento o ejercicios de prueba y error, mientras que el aprendizaje es un proceso que involucra una acción consciente, en la que el conocimiento se logra a partir de la enseñanza de una persona hacia otra. Estas dos formas de acercarse al conocimiento están presentes a lo largo de la vida, de manera que cuando uno aprende algo nuevo, la adquisición de ese conocimiento se obtendrá con la práctica constante.

Otro concepto que, desde la perspectiva de Gee (1989), ayuda a definir la literacidad, es *discurso*, entendido como las formas socialmente aceptadas en que las personas usan el lenguaje, piensan y actúan. Por un lado, se encuentran los discursos primarios, esos que son manejados con las personas cercanas, con las que se comparte cierto grado de intimidad, conocimiento, saberes y experiencias, por ejemplo, la familia. Por otro lado, los discursos secundarios surgen y son ampliados a partir de los discursos primarios y se desarrollan al ingresar en un contexto institucional, como la escuela o el trabajo. Estos discursos secundarios implican usos del lenguaje, ya sea escrito, oral o ambos, que van más allá del discurso primario, a lo que Gee llama *usos secundarios del lenguaje*. Para este autor “la literacidad es el control de los usos secundarios del lenguaje” (p. 23).

Además de los conceptos previos, hay que considerar que la literacidad no se limita a las habilidades de las personas para aprender a dominar la lectura y escritura, sino que es un proceso que va más allá de lo individual. La literacidad es una práctica social, que, como tal, se da a partir de la interacción interpersonal y no solo se sitúa dentro del contexto escolar (Barton y Hamilton, 2004), sino que tiene lugar en diversas situaciones, pues como señala Zavala (2008), se lee y se escribe a fin de “lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p. 1).

Como he expuesto hasta el momento, la literacidad es una práctica social y situada, pero compleja, debido a los elementos que la componen. Castro y Sánchez (2015) presentan una relación de estos elementos, la cual permite entender la complejidad de las prácticas de literacidad.

[La literacidad] remite básicamente a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito; a la identidad y el estatus que los miembros de una comunidad han adquirido a través del uso de la escritura, y a los valores y marcos culturales que se elaboran a través del discurso escrito (p. 53).

En resumen, podemos entender que las prácticas de literacidad hacen referencia a la forma en que los individuos interactúan con los textos, las interpretaciones y significados otorgados, así como los usos y fines con que realizan la lectura y la escritura, todo esto de acuerdo con sus conocimientos y actitudes desarrollados dentro del entorno en que se encuentran.

**Prácticas y eventos de literacidad.** Barton y Hamilton (2004) proponen analizar las prácticas de lectura y escritura partiendo de la teoría social de la literacidad, en la que la unidad básica son las prácticas letradas; es decir, prácticas social y culturalmente aceptadas llevadas a cabo por las personas en su vida diaria. Los autores proponen seis características que conforman la teoría social de la literacidad:

- La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
- Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
- Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.

- Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.
- La literacidad se halla históricamente situada.
- Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido (Barton y Hamilton, 2004, p. 8).

A partir de entender la literacidad como proceso social, resulta necesario indagar en la manera en que se unen la lectura y la escritura con las estructuras sociales. Para esto, recurriré a la definición de las prácticas y los eventos de literacidad, elementos que funcionan como conectores entre lo individual y lo social.

De acuerdo con Barton y Hamilton (2004), el concepto de *práctica*, utilizado en este contexto, no se refiere a las actividades o tareas realizadas por medio de la repetición, sino como un concepto referido a las formas culturales que permean el uso que las personas dan a los textos en su vida diaria, lo que lo convierte en un concepto abstracto que trasciende las actividades observables. Las prácticas son los procesos sociales que interconectan a los individuos de manera que se incluye el contexto de cada uno, lo que implica conocimientos, ideologías, identidades, valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales, y son definidas a partir de las normas sociales que marcan la manera en que se usan y distribuyen los textos, lo que delimita quién tiene acceso a ellos.

Como refieren Barton y Hamilton (2000), “la literacidad se entiende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos” (p. 114). De manera que, para entender las prácticas de literacidad, primero se deberán analizar los eventos de literacidad dentro del contexto en que suceden.

Los eventos son definidos como “actividades en las cuales la literacidad cumple un papel” (Barton y Hamilton, 2000, p. 113). Se trata de actividades observables que surgen de las prácticas de literacidad y que suceden alrededor de uno o más textos escritos. Son actividades de la vida diaria, realizados de manera repetida y llevados a cabo en contextos formales o informales. Los textos son una parte crucial en los eventos de literacidad, de manera que textos, prácticas y eventos son los elementos que posicionan la literacidad como un proceso social (Barton y Hamilton, 2000).

Hamilton (2000) señala que las investigaciones empíricas acerca de las prácticas de literacidad recogen evidencia observable a partir de los eventos de literacidad, con esto hace referencia a la toma de fotografías de las personas interactuando con los textos: quién usa los textos, dónde y de qué manera

Hamilton (2000) plantea una caracterización de los elementos básicos de las prácticas y los eventos de literacidad, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

*Elementos básicos de los eventos y las prácticas de literacidad*

Elementos visibles en eventos de literacidad (pueden ser capturados en fotografías)	Constituyentes no visibles de las prácticas de literacidad (solo pueden ser inferidos de fotografías)
Participantes: la gente que puede ser vista interactuando con los textos escritos.	Participantes ocultos: otras personas o grupos de personas involucradas en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y otros reguladores de textos escritos.
Escenarios: las circunstancias físicas inmediatas en las cuales la interacción tiene lugar.	El dominio de la práctica dentro de la cual el evento tiene lugar, sentido y propósito social.
Artefactos: materiales y accesorios que están involucrados en la interacción (incluyendo los textos).	Todos los recursos aportados a la práctica de literacidad incluyendo valores no materiales, comprensión, maneras de pensar, sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades: las acciones realizadas por los participantes en un evento de literacidad.	Rutinas estructuradas y vías que facilitan o regulan las acciones; reglas de apropiación y elegibilidad; quién hace/quién no/quién no puede participar en actividades particulares.

*Nota:* Tomado y traducido de “Expanding the new literacy studies: using Photographs to explore literacy as social practice”, por M. Hamilton, 2000, p. 17, en *Situated literacies: reading and writing in context*, editado por D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, Estados Unidos: Routledge.

**Literacidad escolar, literacidad académica y literacidad disciplinar.** Se entiende que las prácticas y los eventos de literacidad se llevan a cabo en contextos diferentes, lo que

implica diversidad en las dinámicas sociales, por lo mismo es posible hablar de diferentes tipos de literacidad. A continuación, presento un acercamiento a las prácticas de literacidad escolar, académica y disciplinar.

Shanahan y Shanahan (2008) diseñaron una pirámide, a fin de representar cómo avanza el desarrollo de la literacidad. En la figura 2 retomo la esquematización, pues permite plasmar la idea central de este subtítulo.

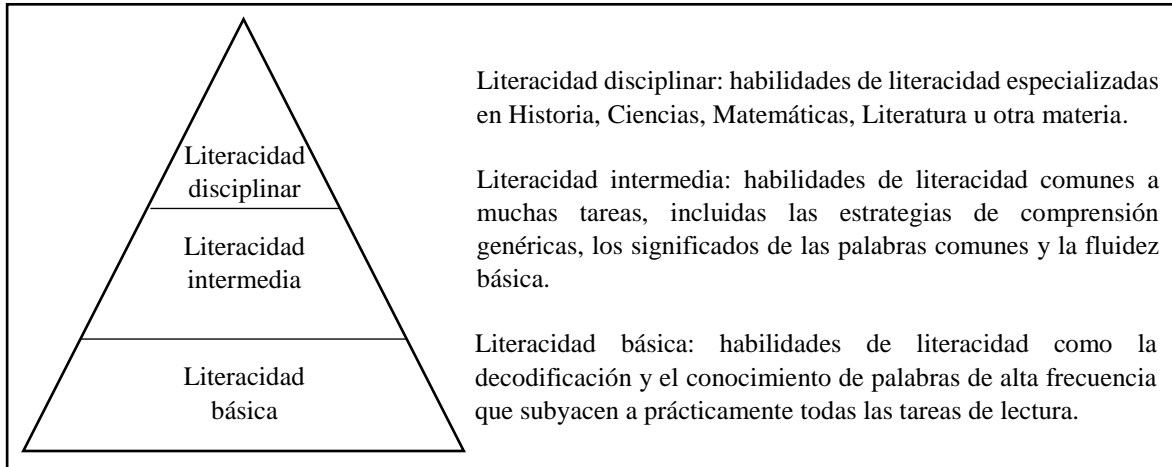


Figura 2. Avance en el desarrollo de la literacidad. Tomado y traducido de “Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy”, por T. Shanahan y C. Shanahan, 2008, en *Harvard Educational Review*, 78(1), p. 44.

Si bien Shanahan y Shanahan (2008) denominan estos tipos de literacidad como básica e intermedia, se puede hacer una comparación con la literacidad escolar y la académica. Por un lado, la literacidad básica y la literacidad escolar se enfocan en las habilidades básicas de lectura y escritura, y no se fomenta una visión crítica del aprendizaje. Por otro lado, la literacidad intermedia y la académica se refieren a la habilidad del estudiante para interactuar con textos medianamente sofisticados, pero que no llegan a ser disciplinares. A continuación, describo con mayor detalle estos tipos de literacidad, así como la literacidad disciplinar.

En primer lugar, en el ámbito educativo, las dinámicas de las diferentes asignaturas giran en torno a los textos escolares, a la interpretación que los docentes hagan de ellos y lo que transmiten a sus estudiantes, así como a las ideas que los estudiantes retoman para sus notas, lo que permite reconocer la aplicación del modelo de transmisión-recepción del aprendizaje, y se deja de lado la promoción de una visión crítica y participativa que permita

al estudiante construir su propio conocimiento (López-Bonilla, 2013). Esto permite hablar de literacidad escolar, pues, a partir del listado de características que López-Bonilla (2013) presenta, se puede decir que las prácticas de literacidad escolar son realizadas en los centros escolares, a fin de que el docente transmita los contenidos curriculares y lograr que los estudiantes los memoricen. Para cumplir con ello se recurre a libros de texto, lecciones escolares y la toma de apuntes, para posteriormente legitimar o certificar estos aprendizajes a través de los exámenes.

En otras palabras, las prácticas de literacidad escolar son aquellas desarrolladas con el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares a través de la voz del docente, quien se basa en los libros de texto o escolares y señala lo que es considerado relevante para que el estudiante apunte acriticamente en sus notas, de manera que posteriormente logre aprobar los exámenes reproduciendo lo que memorizó durante el curso.

En segundo lugar, como señalan Shanahan y Shanahan (2008), conforme se avanza en la vida académica, los estudiantes desarrollan nuevas habilidades que les permiten participar en prácticas de literacidad más sofisticadas. Estas nuevas habilidades distan de ser consideradas básicas, pues, por ejemplo, los estudiantes son capaces de decodificar palabras que no aparecen con alta frecuencia en los textos; entender textos con lenguaje diferente al coloquial, así como interpretar y responder a diferentes formas de puntuación. Sin embargo, el nivel de sofisticación o complejidad de dichas prácticas no es el suficiente para participar en las prácticas específicas de las disciplinas, por lo que se puede entender como un nivel medio de literacidad, se habla, pues, de literacidad académica.

De acuerdo con Montes y López-Bonilla (2017), cuando se habla de literacidad académica, se hace referencia a diversas prácticas de lectura y escritura generalizables propias del contexto escolar, principalmente aprendidas en asignaturas iniciales, desarrolladas al principio de los estudios en el nivel superior o en cursos básicos de redacción.

Por último, la alfabetización disciplinar se refiere a las prácticas altamente especializadas propias de cada disciplina, a los conocimientos y habilidades de los expertos en la disciplina y las herramientas a las que se recurre para involucrarse en el trabajo disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2012).

Como señala Fang (2012), las diferencias entre disciplinas residen también en la manera como se produce, comunica y evalúa el conocimiento, por lo que en las prácticas de



literacidad disciplinar resulta indispensable lograr un proceso de enculturación, en el que el docente representa una función principal, pues será quien guíe y acompañe al estudiante, a fin de que participe en las prácticas disciplinares y logre un conocimiento profundo. Además, es a partir de las diferencias inherentes a cada disciplina que se establece lo que es válido dentro del campo y lo que se puede considerar como conocimiento, por lo que las estrategias utilizadas para transmitir dicho conocimiento serán determinadas también por la naturaleza, usos o características de cada disciplina. A partir de esto, se entiende que la literacidad disciplinar se enfoca principalmente en dos aspectos: los procesos de aprendizaje de una disciplina y las prácticas que le son propias a cada una, tomando en cuenta las herramientas y los conocimientos necesarios para que el estudiante logre adquirir y producir conocimiento, así como posicionarse como miembro de la disciplina (Gimena-Pérez y Natale, 2017).

A manera de resumen, la literacidad escolar se refiere a las prácticas de lectura y escritura básicas, aprendidas al inicio de la vida académica y que permiten al estudiante adquirir conocimientos a través de la voz del docente. Se apela a conocimientos y habilidades generalizables, así como a la memorización de los contenidos, sin que necesariamente involucre una visión crítica sobre los mismos. En la literacidad académica, el estudiante tiene un nivel de dominio más amplio sobre los textos que lee y escribe, pero sin llegar a un grado de especialización disciplinar. Por último, en la literacidad disciplinar se toman en cuenta los procesos de lectura y escritura, pero además las prácticas especializadas propias de la disciplina en las que el estudiante deberá participar para ser integrante de esa comunidad académica. Es importante resaltar que en los tres tipos de literacidad, el docente funge como una figura principal, pues es quien acompaña, guía y enseña al estudiante a interactuar con los textos, ya sea para que memorice y apruebe el examen, o para ayudarlo a ser partícipe de cierta disciplina o área de conocimiento.

**Géneros académicos.** Resulta necesario abordar el tema de los géneros académicos, pues los textos que los estudiantes leen y producen presentan ciertas características que los ubican dentro de uno u otro género, mismo que el estudiante deberá conocer y sobre el cual deberá mostrar cierto dominio, a fin de lograr la comprensión de los discursos académicos.

Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010) señalan que, a partir de las interacciones entre las dimensiones social, lingüística y cognitiva,

los géneros –en su manifestación concreta– son variedades de uso de una lengua que se expresan como un conjunto de rasgos lingüístico-textuales coocurrentes sistemáticamente, a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de determinados propósitos comunicativos, en relación con los participantes implicados, los contextos de producción, los diversos ámbitos de uso, los modos de organización discursiva y los soportes, etcétera (p. 251).

Los géneros también tienen un componente social, de hecho, surgen y funcionan como prácticas sociales. Sin embargo, es a nivel cognitivo que se les da cierta estabilidad, pues interviene el conocimiento del individuo, lo que le permite reconocer las situaciones, interactuar y almacenar información para eventos futuros (Parodi et al., 2010). Dicho de otra manera, cada individuo almacena la información de los distintos géneros y la utiliza según los fines, el contexto, etcétera.

Castro, Hernández y Sánchez (2010) señalan que el contexto académico presenta ciertas particularidades que se ven reflejadas en el discurso académico, mismo que se construye a partir de “las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc., que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos” (p. 51). Se puede entender a los géneros académicos como producciones textuales de carácter institucional, formales, regulados socialmente y que cuentan con una estructura que permite cumplir ciertos fines comunicativos.

Dentro del contexto universitario se pueden encontrar diversos géneros académicos que se consumen, como artículos científicos, manuales, estatutos, etcétera, además de otros que se producen, como resúmenes, ensayos, reportes de investigación, tesis, etcétera. En todo caso, estos textos son utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castro, Hernández y Sánchez, 2010). Algunos de estos se pueden considerar monográficos (Day, 2005), es decir, textos que presentan temas especializados para un público especializado en los que se recurre a la utilización de un lenguaje técnico. En todo caso, los textos cumplen la función de facilitar al estudiante información propia del área de conocimiento que estudia y son un medio para que dé cuenta de sus conocimientos.

Para caracterizar los textos que se pueden encontrar en los ámbitos académicos y profesionales, Parodi et al. (2010) proponen cinco criterios a considerar:

- Macropropósito comunicativo: el objetivo con el cual es utilizado un texto. Por ejemplo, instruir, consignar, regular, persuadir, invitar, ofrecer, etcétera.
- Relación entre los participantes: dentro de una comunidad discursiva, es decir, un grupo de personas que comparten conocimientos y convenciones necesarios para interactuar discursivamente, se pueden reconocer algunos roles principales relacionados con el nivel de experticia. El escritor y el lector experto, que debido a su alto grado de experiencia dominan los géneros que circulan en la comunidad, tanto en el consumo, como en la producción; el escritor y el lector semilego, quienes poseen una experiencia media en el dominio de los géneros, y el escritor y el lector lego, quienes presentan un dominio bajo de los géneros que circulan en su comunidad discursiva.
- Modo de organización del discurso: puede ser descriptivo (nombrar, localizar o situar y calificar), narrativo (presenta acciones y acontecimientos en un orden temporal, da unidad y orienta hacia un fin) y argumentativo (información en un orden lógico, demostrativo o persuasivo).
- Contexto de circulación: el contexto en que los textos son empleados. Puede ser pedagógico (ámbito formal de enseñanza-aprendizaje), laboral (ámbito de actividades profesionales), científico (ámbito de generación y transmisión de conocimientos a partir del trabajo investigativo) y universal (involucra los anteriores, pero además no se limita a contextos de circulación reducida ni especializados)
- Modalidad: puede ser monomodal, es decir, en los textos se presenta mayoritariamente un modo semiótico verbal o no verbal (gráficos, tablas, etc.), o multimodal, ya que presenta una estructura que incluye más de un modo semiótico.

A partir de estos cinco criterios, Parodi et al. (2010) definen una serie de géneros con los que interactúan tanto estudiantes, como expertos. Entre esas definiciones se encuentran la de texto disciplinar, proyecto de investigación y artículo científico, mismas que a continuación retomo, pues ayudan a visualizar las características de los textos con los que interactuaron los participantes de esta investigación. En este sentido, por una parte, se define el género texto disciplinar como un

género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor

experto y lector experto. Preferentemente se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplean recursos monomodales (p. 269).

Por otra parte, se presenta el género artículo de investigación científica y se define como un

género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto a un determinado punto de vista asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente argumentativo y con apoyo de recursos multimodales (p. 270).

Por último, los autores señalan la definición del género proyecto de investigación como un

género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es ofrecer una propuesta de investigación científica. Idealmente, circula en el ámbito científico y entre escritor experto y lector experto. Se utilizan recursos monomodales y se caracteriza por presentar un modo de organización discursiva que es argumentativo (p. 282).

Las definiciones presentadas permiten entender los elementos que caracterizan los géneros, así como las funciones que cumplen dentro del contexto en que se encuentren. Es posible identificar que los tres géneros expuestos circulan idealmente en el ámbito profesional, lo que exige habilidades avanzadas tanto del escritor, como del lector. Sin embargo, es posible encontrar algunos de estos géneros en ámbitos académicos, donde la relación entre lector y escritor no siempre es de expertos.

**Cambios tras la participación en prácticas de literacidad.** Como indica Hamilton (2000), en las prácticas de literacidad intervienen elementos no visibles interiorizados por el individuo y desarrollados a partir de las interacciones sociales, como las creencias, los valores, las maneras de pensar, de aprender y los sentimientos. A partir de la perspectiva de los NEL, se entiende que participar en nuevas prácticas de literacidad, lo que incluye el dominio de un nuevo lenguaje, nuevos textos, nuevas actividades y nuevos contextos, involucra cambios, construcciones y reconstrucciones en la identidad de los participantes

(Gee, 2015), pero también marca un antes y un después del momento de la práctica que repercute en el aprendizaje del individuo (Moje, 2010). En este apartado hablo acerca de dichos cambios. Inicio señalando aspectos relativos a la identidad y continúo con los cambios ocurridos en el aprendizaje tras la participación del individuo en las prácticas.

***Cambios en la Identidad.*** La identidad no es una forma específica de ser de la persona, sino varias formas de ser. Implica un proceso constante de construcción y reconstrucción a partir de la interacción del individuo con los demás en contextos y situaciones diferentes, reconociendo la existencia de otras identidades y creando alianzas, lo que implica la pertenencia del individuo a distintos grupos sociales con los que comparte maneras de pensar, de hacer y de hablar, así como valores y relaciones de poder (Hyland, 2012).

Se entiende que la identidad de los individuos también es un factor que influye y se ve influenciado en las dinámicas académicas y, por supuesto, en la manera en que se llevan a cabo las prácticas de lectura y escritura. Es a partir de reconocer que dichas prácticas se realizan de acuerdo con los componentes sociales y contextuales que rodean al individuo, que autores como Moje y Luke (2009) indican que la identidad disciplinar media y a la vez es mediada por los textos con los que se interactúa. Las autoras señalan que el estudio de la identidad en educación tiene implicaciones teóricas y prácticas, ya que posibilita la creación de categorías o etiquetas que permiten reconocer a los lectores y a los escritores de acuerdo con su habilidad para interactuar con los textos.

Moje (2010) señala que la identidad disciplinar depende del conocimiento, es decir, que el hecho de adquirir nuevos conocimientos conlleva cambios en la identidad del individuo. En este sentido, indica que la identidad o identidades disciplinares “se refieren a los discursos y prácticas en las que se involucrarían un historiador, un químico o un matemático al producir, presentar y criticar su trabajo diario” (p. 73). La autora señala que el conocimiento se desarrolla en la práctica, por lo que asegura que el hecho de participar en una disciplina o área de conocimiento, implica también aprender las prácticas y las identidades disciplinares.

***Cambios en el aprendizaje.*** El aprendizaje involucra y requiere de la participación en algo (Moje, 2010). Para la autora, el aprendizaje siempre se encuentra situado en la participación, pero hace hincapié en no usarlos como sinónimos. Señala que el aprendizaje tiene un antes y un después del momento de la participación, pues permite conformar una historia y moldear las futuras participaciones.

En este sentido, se constituyen *historias de participación* en las que intervienen el espacio donde ocurre la participación, el momento y las personas que participan (Rogers, 2002). Por lo mismo, el aprendizaje se vuelve un proceso complejo, pues cada individuo lleva consigo sus historias de participación a cada nuevo momento de práctica.

Tras el momento de participación, queda en el individuo un residuo, una marca que se puede entender como aprendizaje. Dicho aprendizaje, le permitirá acceder a las maneras de pensar, creer, actuar y comunicar, etcétera, de un grupo o comunidad discursiva, que ayudarán a que la persona se integre a esa comunidad en mayor o menor medida, de acuerdo con su nivel de aprendizaje.

A manera de cierre, en este capítulo me dediqué a señalar los aspectos teóricos que dan sustento a esta investigación y permiten delimitar el marco de referencia dentro del cual trabajé para obtener y analizar los datos. Tras esta descripción, continúo con la metodología seguida, con el objetivo de alcanzar los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

## Capítulo 4. Método

A fin de dar respuesta a las preguntas que guían esta tesis y tras revisar lo que otros investigadores han realizado en casos similares al presentado aquí, es que analicé las mejores opciones para obtener la información. A continuación, describo la metodología seguida para cumplir con ello, así como el tratamiento que di a los datos recabados. Inicio con un resumen gráfico de lo realizado durante el trabajo de campo (tabla 2), posteriormente describo cada uno de los elementos señalados y finalizo con la descripción del trabajo realizado con los datos obtenidos.

Tabla 2. Esquematización de la metodología planeada

Paradigma	Método	Técnicas	Instrumentos	Técnica de análisis
Interpretativo	Etnografía enfocada	Observación como participante durante un semestre escolar Recolección de documentos Entrevista semiestructurada a la docente Grupo de discusión	Lista de aspectos a observar Guion de entrevista semiestructurada Guion de entrevista con el grupo de discusión Notas de campo Diario de campo	Análisis de contenido cualitativo

### Paradigma, enfoque y diseño

Sandín (2003) señala que el paradigma interpretativo resulta ideal para investigaciones que tienen por objetivo la comprensión e interpretación de los significados, intenciones y acciones que las personas confieren o realizan en cierta situación. Desde esta perspectiva, el escenario estudiado es visto como dinámico, múltiple, construido y divergente, donde la relación entre el investigador y el investigado es de interdependencia, por lo tanto, puede afectarse mutuamente. El investigador es visto como el principal instrumento de investigación y deberá recurrir a técnicas cualitativas que permitan incluir la

perspectiva de los participantes. Desde este punto de vista, se puede entender al contexto educativo, específicamente el salón de clases, como un escenario dinámico con participantes que interactúan, construyen y reconstruyen dicho escenario. Por lo mismo, realizar investigaciones desde este paradigma permite interpretar los sentidos y significados que los participantes otorgan a este contexto en particular y a las prácticas que se realizan en él.

Con base en las características del paradigma interpretativo elegí realizar una investigación de corte cualitativo, pues este tipo de estudios permiten al investigador observar el escenario, el contexto, a los participantes e incluso sus antecedentes como los elementos interrelacionados que conforman el todo (Taylor y Bogdan, 1994). El alcance de la investigación cualitativa atraviesa diversas áreas de estudio, engloba una amplia variedad de perspectivas teóricas y recurre a múltiples métodos de investigación y estrategias de recolección de datos (Sandín, 2003).

Uno de los métodos a los que recurre la investigación cualitativa es la etnografía. Este método se caracteriza por basarse en un proceso en el que el investigador conoce y aprende el modo de vida de cierto grupo social partiendo de experiencias previas, de manera holista, naturalista, flexible, adaptable y descriptiva (Wolcott, 2003). Esto resulta ideal para la investigación que aquí se propone, pues permite profundizar en los significados de los participantes en cuanto a las prácticas de lectura y escritura que realizan en la asignatura de Observatorio cualitativo de la comunicación.

Para llevar a cabo una etnografía, aunque sea en escenarios familiares para el investigador, es necesario que éste realice sus observaciones con un extrañamiento que le permita hacer explícitas las situaciones, prácticas, sentidos y significados del grupo estudiado sin alterar el contexto (Atkinson, 1994). De esta forma, lejos de intentar dar explicaciones respecto a las situaciones observadas y de la experiencia en general, el investigador se dedicará solamente a describir detalladamente toda la información obtenida durante el proceso.

Como señala Wolcott (1987), la etnografía no se puede reducir a una técnica de campo, tampoco al hecho de pasar mucho tiempo en el área de estudio, a entablar buenas relaciones con los participantes ni a presentar una buena descripción de lo observado. La etnografía, además de conjuntar todos estos elementos, se deberá caracterizar principalmente por lograr una “interpretación cultural” (Wolcott, 1987, p. 40), de manera que se entiende



que la esencia de la etnografía es la interpretación y descripción de los participantes, los sucesos, las actividades, los discursos manejados, las interpretaciones de los propios participantes, etcétera.

Morse (2003) señala cuatro características principales de la etnografía:

- Holística y contextual: esta característica implica que el estudio de un grupo social sea realizado de manera que respete su contexto y los elementos que lo conforman, a fin de que sea posible analizar el comportamiento de los participantes dentro de su entorno natural.
- Reflexiva: característica que indica que el investigador se vuelve parte del grupo que estudia y se ve influido por él. El investigador construye la relación de sentidos y significados a partir de la observación participante, así como de las conversaciones o entrevistas que sostenga con los participantes.
- Uso de datos etic y emic: con esta característica se busca recolectar información a partir de la perspectiva de los participantes (emic), dirigirla hacia un sentido y complementarla con apoyo en lo que indica la literatura especializada desde la perspectiva del autor (etic).
- Producto final: es una descripción o relato que deberá ser de utilidad para fines prácticos o teóricos.

Dentro de los tipos de etnografía que se reconocen se encuentra la enfocada. De acuerdo con Knoblauch (2005), se recurre al término “enfocada” debido a que en este tipo de etnografía el investigador focaliza su atención solo en ciertos elementos de un grupo social. Se distingue de la etnografía convencional o clásica principalmente por la manera de acercarse a los participantes. En este sentido, para realizar una etnografía convencional el investigador se introduce en el campo a estudiar durante un periodo considerable, a fin de conocer a fondo el espacio, a los participantes, las interacciones y los significados que son atribuidos por los participantes. En la etnografía enfocada, el tiempo que el investigador está presente es más corto debido a que se llega al campo con cierto conocimiento de aquello que va a estudiar, lo que le permite ubicar y delimitar los aspectos específicos que serán observados y analizados. Como señala el autor, en la etnografía enfocada las observaciones del campo, de los participantes y de las interacciones que resultan de interés deberán realizarse de manera intensiva, a fin de recolectar los datos.

Si bien, mi estancia en el aula fue de un semestre escolar, considero que esta es una etnografía enfocada, ya que centré mi atención solamente en las prácticas de lectura y escritura realizadas para cumplir con las actividades de una asignatura. Además, como egresada de esta licenciatura y de la misma Facultad, tenía conocimiento del contexto, de las asignaturas, de las dinámicas de la clase, de los temas tratados y de la docente que participó. Durante el desarrollo de la etnografía enfocada, puse especial atención a los textos que se leen y se producen; a las actividades realizadas a fin de profundizar en los contenidos; a los comentarios de los estudiantes respecto a los textos y al acompañamiento docente.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para obtener la información que dio respuesta a las preguntas que guían la presente investigación y teniendo en cuenta la realización de una etnografía enfocada, recurrí a diversas técnicas e instrumentos, mismos que a continuación describo.

**Observación.** Una de las principales técnicas utilizadas fue la observación. La elección de esta técnica se debe a que, de acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2011), permite obtener información del comportamiento cotidiano *in situ*, que de otro modo puede darse por sentado o pasar desapercibido; también, porque permite registrar comportamientos no verbales. Esta técnica resultó idónea para la investigación, ya que mi estancia dentro del salón de clases fue de un semestre escolar, lo que, como señalan los autores, contribuye a reducir los efectos causados por el investigador como un agente externo al área de estudio y a captar las dinámicas grupales dadas de manera espontánea y natural.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), en la investigación cualitativa el observador siempre fungirá un rol como participante –en mayor o menor grado–, debido a que en la interpretación de lo observado interviene la subjetividad del investigador. En este sentido, el autor sugiere distinguir entre cuatro tipos de observador:

- Observador completo: se encuentra más cercano a la observación no participante, ya que el investigador no es percibido por los participantes y puede recurrir a analizar grabaciones o fotografías para la interpretar la situación.
- Observador como participante: el investigador realiza el ejercicio de observación por periodos cortos y posteriormente complementa la información con entrevistas.

- Participante como observador: el investigador se vincula más con los participantes, de manera que puede participar en las actividades realizadas por ellos, pero sin convertirse en un miembro de la comunidad observada.
- Participante completo: el investigador que ya es miembro de la comunidad que estudiará o que durante el desarrollo de su investigación se convierte en uno.

Para fines de esta investigación, el rol que desempeñé fue de observadora como participante. Si bien mi ejercicio de observación se realizó durante todas las sesiones del curso, mi intervención no fue más allá de posicionarme al final de una de las filas, con el objetivo de observar sin obstáculos y tomar nota de lo que ocurría en el salón. Cabe destacar que en mi situación de observadora como participante no realicé las tareas solicitadas para la clase, los trabajos en equipo ni el examen; tampoco fungí como ayudante de la docente ni recibí una calificación por el curso.

A fin de llevar un registro de los aspectos observados, me apoyé en la toma de notas y el registro en un diario de campo. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2011), estos instrumentos ayudan a reforzar lo observado y a registrar todos los elementos ubicados en el plano contextual y físico, así como los aspectos propios de los participantes.

En este sentido, durante cada sesión registré en notas de campo los elementos físicos, las interacciones, las prácticas, las participaciones y percepciones que expresaron los estudiantes y la docente, consideradas como relevantes para la investigación (en la tabla 3 muestro los aspectos en los que basé mi observación dentro del aula). Además, con la intención de aprovechar las situaciones y encuentros cotidianos para obtener información de los participantes, es que me dediqué a registrar lo que Valles (2003) denomina conversaciones informales, las cuales se caracterizan con entablar diálogos con los participantes, sin que el investigador establezca una guía de temas a tratar. Estas conversaciones aportaban información o ayudaban a comprender lo observado. Asimismo, al finalizar cada sesión me dediqué a transcribir al diario de campo toda la información recabada, además de los aspectos que por cuestiones propias de cada sesión no alcancé a registrar en las notas.

Tabla 3

*Aspectos a observar dentro del aula*

	Actividades en el aula
	Tareas para realizar en casa
	Artefactos utilizados
Prácticas de lectura y escritura	Rutinas
	Participantes en las actividades
	Trabajo en equipo
	Interacción entre el profesor y los estudiantes
Relación docente-alumno	Acompañamiento docente en las tareas solicitadas
	Acompañamiento docente en las prácticas de lectura y escritura de la clase

**Recolección de documentos.** Como señala Woods (1995), la utilización de documentos oficiales (registros, horarios, actas, planificaciones, manuales, estadísticas, libros, documentos confidenciales, exámenes, fichas de trabajo, etc.), personales (diarios, cuadernos, cartas, grafitis y notas personales) o cuestionarios funcionan como un apoyo complementario al ejercicio de observación o, incluso, se puede reemplazar la inserción del investigador en el campo por la revisión documental. Debido a esto se le considera como un instrumento cuasi observacional.

A fin de obtener elementos que me permitieran ahondar entre lo que señala la institución respecto al desarrollo y objetivos de esta asignatura, y la manera como se lleva a cabo en el aula, es que recurrí a la revisión de documentos oficiales. En este sentido, realicé una revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, así como del perfil de ingreso, perfil profesional y campo profesional del comunicólogo alojados en la página web de la FCAYS. De igual manera, revisé las cartas descriptivas de las asignaturas ubicadas en la etapa disciplinaria del mapa curricular, con el objetivo de identificar la materia que debido a su naturaleza resultara ideal para la realización del trabajo de campo y la obtención de la información buscada. Una vez que identifiqué la asignatura (Observatorio cualitativo de la comunicación), me enfoqué en esa carta descriptiva a fin de

conocer los objetivos señalados, las competencias a desarrollar, las evidencias de desempeño y la bibliografía sugerida.

También, recurrí a la recolección de materiales utilizados y producidos por los participantes. Por parte de la docente, obtuve las lecturas en formato digital que se revisaban semanalmente y de las cuales se hacían reportes; fotocopias con ejercicios que hizo llegar a los estudiantes para realizarlos en equipos, un examen parcial y fotografías del pizarrón con sus anotaciones. En cuanto a lo realizado por los estudiantes, obtuve cuatro reportes de investigación en formato digital, de los nueve que se construyeron en total, así como imágenes fotográficas de sus apuntes y sus participaciones en exposiciones frente al grupo.

**Entrevista semiestructurada.** La entrevista es una técnica que permite entender la situación de interés desde la perspectiva de los participantes y de esta manera tomar en cuenta sus experiencias y significados (Álvarez-Gayou, 2003). Existen diferentes tipos de entrevista, una de ellas es la semiestructurada. Este tipo de entrevista se distingue por presentar una lista de preguntas a manera de sugerencia para realizar durante la sesión, de tal suerte que el investigador tiene la posibilidad de modificar las preguntas de acuerdo con la dinámica que mantenga con el entrevistado. Debido a esto, es posible ahondar en diversas cuestiones que surjan durante la entrevista y obtener una mayor cantidad de información por parte de los participantes (Fontana y Frey, 2000).

Para ampliar la información obtenida a través de la observación, realicé dos entrevistas semiestructuradas a la docente de la asignatura, con el objetivo de ahondar en las situaciones observadas durante el curso; también, a fin de profundizar en diversas cuestiones que abonaran a responder las preguntas que guían esta investigación. La primera entrevista se realizó al finalizar el semestre escolar y se planeó en grandes dimensiones temáticas: la formación de la docente y su trayectoria académica; los objetivos de la asignatura; la planeación de la clase; las características de las actividades solicitadas y los aprendizajes logrados. De estas dimensiones se desprendieron preguntas específicas que ayudaron a obtener información para la triangulación de los datos (consultar el guion de entrevista en el Apéndice A). La segunda entrevista se realizó durante el siguiente semestre después de la observación, en mayo de 2018, con el objetivo de ahondar en cuestiones que surgieron tras el primer acercamiento con los datos, específicamente en cuanto a la planeación docente, así

como solicitar algunos textos facilitados a los estudiantes (consultar el guion de la segunda entrevista en el Apéndice B).

**Grupo de discusión.** Dentro de los métodos de investigación se reconocen varios tipos de entrevistas (Fontana y Frey, 2000), entre ellas los grupos de discusión. Gil (1993) señala que los grupos de discusión, más que una sesión de preguntas entre el investigador y uno de los participantes, son una sesión grupal (sugiere grupos de 6 a 10 participantes), en la que el investigador establece un tema de discusión para propiciar la participación de los informantes claves que previamente seleccionó, de manera que permita la obtención de la información deseada. A diferencia del *focus group*, que desde una perspectiva individualista puede verse como una sesión en la que el moderador fomenta que cada participante emita sus opiniones respecto al tema tratado y no que las construya a partir de lo que el resto del grupo dice, en el grupo de enfoque se aprovecha la dinámica grupal para construir un discurso en el que se llegue a cierto consenso o acuerdo compartido (Ruiz, 2016).

Para realizar esta investigación, al término del semestre escolar realicé y registré en video un grupo de discusión con siete estudiantes que cursaron Observatorio cualitativo de la comunicación. Recurrí a esta técnica con el propósito de ahondar en las percepciones y significados atribuidos a las prácticas de lectura y escritura, así como las dificultades para cumplir con las actividades, los aprendizajes que obtuvieron y su opinión respecto al acompañamiento que recibieron por parte de la docente (consultar el guion de preguntas en el Apéndice C).

Para la selección de los participantes, al final de una de las sesiones solicité la cooperación de estudiantes que estuvieran dispuestos a compartir sus experiencias de la clase, particularmente respecto a las prácticas de lectura y escritura en la realización de las actividades de la materia. Los estudiantes se mostraron interesados en la actividad y se conformó un grupo de 10; sin embargo, cuando se llevó a cabo la sesión, solo se presentaron siete.

### **Validez del estudio**

Cuando se realiza investigación de corte cualitativo, indudablemente la información obtenida pasa a través del filtro, la interpretación y la presentación del investigador, lo que

le confiere la característica de interpretativa (Moral, 2006). Para evitar sesgos o representaciones de índole personal, es que se sugiere realizar una triangulación de los datos obtenidos a partir de diferentes fuentes de información. Denzin y Lincoln (2018) señalan que la triangulación es una manera de validar una investigación y mencionan varios tipos de triangulación, entre ellos se encuentra la triangulación de datos, referida a la combinación de diferentes fuentes de información. En este sentido, se entiende que, para lograr este tipo de validez, es necesario recurrir a diversas fuentes de información que permitan conocer el tema estudiado desde diferentes perspectivas, así como la utilización de técnicas que permitan acercarse a esas fuentes de la mejor manera. Se parte del hecho de que cada actividad, material o método ayuda a ver la situación estudiada de diferente manera (Okuda y Gómez, 2005), por lo que resulta necesario recurrir a más de una fuente de información y práctica de interpretación.

Con este propósito, en la presente investigación recurrí a la obtención de información a partir de diversas técnicas que permitieron realizar una triangulación entre la perspectiva de los estudiantes, de la docente y lo señalado por la institución a través de los documentos oficiales. De esta manera, se asegura el cruce de información a partir de las diferentes posturas convergentes y se evita el sesgo ocasionado por la interpretación meramente personal.

### **Trabajo de campo**

Para poner en práctica la metodología antes descrita en un salón de clases de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UABC, en julio de 2017 me acerqué con la coordinadora de la licenciatura, quien además es la profesora titular de la asignatura que me propuse observar. Durante el encuentro indiqué el objetivo de la investigación, el papel que desempeñaría como observadora y el tiempo que duraría mi estancia dentro del aula, así como particularidades del proceso investigativo, a fin de informar y dejar en claro en lo que consistía su participación y la de los estudiantes. Se hizo de esta manera ya que resulta necesario que, como participante, la docente esté bien informada de lo que representa su participación y dé su consentimiento informado voluntariamente (Achío, 2003).

Tras explicar en qué consistían las actividades, la docente manifestó estar de acuerdo en participar. Se acordó que el horario en el que realizaría la observación serían los lunes y miércoles de las 10:00 a las 13:00 horas.

Para ilustrar quienes fueron los participantes y las técnicas de recolección de datos a las que recurrí con cada uno, en la tabla 4 presento una esquematización.

Tabla 4

*Características de los participantes y técnicas de investigación utilizadas*

Participantes	Técnica de recolección de datos	Características generales
Docente	Entrevista Recolección de documentos	Doctora en Ciencias Humanas, 12 años de antigüedad en la UABC
Estudiantes	Observación Recolección de documentos	Estudiantes de la modalidad escolarizada, 12 hombres y 23 mujeres con edades entre los 20 y 28 años
Estudiantes entrevistados	Grupo de enfoque	Cuatro hombres y tres mujeres, integrantes de diferentes equipos

Cabe destacar que soy egresada de la misma licenciatura que me propuse investigar y durante mi paso por la universidad participé en diferentes proyectos organizados por los profesores, además de fungir como becaria de tres docentes diferentes, entre ellos la profesora de la que hablo. Participar en estas actividades me permitió relacionarme y crear un vínculo de comunicación y confianza con algunos docentes de la licenciatura. Sin embargo, como parte de las cuestiones de ética y formalidad que deben regir en toda investigación, se emitieron los oficios necesarios para asegurar la confidencialidad e integridad de los participantes, mismos que aprobó la entonces directora de la Facultad (ver apéndice D).

El periodo de observación inició junto con el semestre escolar, el 14 de agosto de 2017. Tras presentarse y presentar la materia, la profesora les habló a grandes rasgos de mí y me cedió la palabra, así que hablé acerca de mi objetivo dentro del aula como observadora de las prácticas de lectura y escritura que se realizaban para esta clase en particular y comenté que eventualmente me acercaría con ellos para solicitar algún material o tomar fotografías,



aclarando que todo sería de manera anónima. Los estudiantes aceptaron participar en dichas actividades.

El semestre escolar se compone de 16 semanas, lo que da un total de 32 clases, sin embargo, a causa de las diversas actividades que la docente debía atender en su rol de coordinadora, así como días de asueto que señala el calendario escolar, se llevaron a cabo 26 clases, pero debido a que me ausenté en una ocasión, registré un total de 25 sesiones, lo que me permitió obtener un corpus que sintetizo en la tabla 5.

Tabla 5

*Esquematización de la metodología de acuerdo con los participantes*

Técnica	Instrumento	Participantes	Producto
Observación como participante durante 25 sesiones	Lista de aspectos a observar Notas de campo Diario de campo	Estudiantes y docente	Diario de campo
Recolección de documentos		Estudiantes, docente e institución	Fotocopias, y versiones digitales de los textos leídos y producidos en la clase Fotografías de las exposiciones de los estudiantes, de sus cuadernos y de las anotaciones en el pizarrón
Dos entrevistas semiestructuradas de 75 minutos de duración en total	Guía de entrevista	Docente de la asignatura	Transcripción
Grupo de discusión de 110 minutos de duración	Guía de preguntas	Siete estudiantes	Transcripción

### **Técnicas de análisis de datos**

En este apartado presento el trabajo de organización y análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Para ello, inicio con las actividades de organización que utilicé para preparar los datos y continúo con las técnicas de análisis empleadas.

Los datos obtenidos durante el trabajo de campo se pueden separar en tres: la entrevista con la docente, el grupo de enfoque con los estudiantes y lo registrado en el diario de campo. Si bien realicé una recolección de los documentos que la docente facilitaba a los estudiantes, estos no requirieron de alguna técnica especial de organización o análisis, por lo que no es necesario hablar de ello dentro de este apartado.

Para preparar los datos obtenidos, primero los separé por participante y técnica de investigación. En este sentido, para trabajar con lo registrado en el diario de campo, me basé en la tabla de prácticas y eventos de literacidad propuesta por Hamilton (2000) y de cada una de las sesiones registradas identifiqué el evento, la actividad, los participantes, los artefactos y el contexto. Para organizar estos datos, realicé un documento en Excel que me facilitó la identificación de cuestiones propias de la clase que resultan importantes para esta investigación, así como la ubicación de datos que posteriormente utilicé durante la redacción de resultados.

Para analizar tanto la entrevista con la docente, como el grupo de enfoque con los estudiantes, realicé una transcripción de los audios. En el caso de la entrevista con la docente no hubo necesidad de asignar claves o pseudónimos para reconocer al participante; sin embargo, para el caso del grupo de enfoque señalo la intervención de cada participante con números, de manera que se pueden reconocer las intervenciones de cada estudiante, pero se conserva el anonimato de los participantes.

Al contar con ambas transcripciones, recurrí al análisis de contenido cualitativo. Esta técnica de análisis, Mayring (2000) la define como un enfoque empírico centrado en los textos obtenidos dentro de un contexto de comunicación, guiado por reglas analíticas y teorías que se pueden operacionalizar, a fin de cuantificar los hallazgos. El autor resalta cuatro características de esta técnica:

- Adecuación del material a analizar dentro de modelos de comunicación: se deberá determinar el tipo de inferencias comunicativas a construir, desde los aspectos personales del comunicador, el contexto sociocultural, hasta el efecto mismo del mensaje.

- Reglas de análisis: el material será analizado siguiendo reglas de procedimiento y se buscará ubicarlo dentro de unidades de contenido analíticas.
- Categorías en el centro del análisis: los aspectos interpretados en el texto, guiados por las preguntas de investigación, se clasifican en categorías realizadas y revisadas cuidadosamente dentro del proceso de análisis.
- Criterios de confiabilidad y validez: el procedimiento pretende dar sentido a la subjetividad y comparar los resultados con otros estudios a manera de triangulación.

Mayring (2000) señala dos enfoques desde los cuales realizar análisis de contenido cualitativo: desarrollo de categorías inductivas y aplicación de categorías deductivas. Las primeras consisten en leer los datos partiendo de conocimientos respecto al tema o guiados por las preguntas de investigación, de manera que las categorías son tentativas y los códigos se deducen paso a paso de acuerdo con lo que el texto va señalando. Dentro de un ciclo de retroalimentación las categorías son revisadas, eventualmente reducidas y verificadas. La categorización deductiva funciona con cuestiones formuladas previamente derivadas de aspectos teóricos de análisis, poniéndolos en relación con el texto. El paso cualitativo del análisis consiste en una asignación metodológica controlada de la categoría a un pasaje de texto. En ambos casos, la idea principal es dar definiciones explícitas, ejemplos y reglas de codificación para cada categoría, determinando exactamente bajo qué circunstancias a un pasaje de texto se le puede asignar un código. Para cualquiera de los dos enfoques, el trabajo con los datos no se puede reducir a un solo paso, sino que es un proceso cíclico en el que se realizan varias lecturas del mismo corpus, con el fin de depurar las categorías y los códigos identificados en lecturas previas. Además, resulta necesario que el material analizado sea leído por dos o más personas, a fin de llegar a un consenso en la asignación de códigos y categorías.

Los códigos, señala Saldaña (2009), son palabras o frases cortas que simbólicamente asignan un atributo a un segmento del texto analizado que, al identificarlos en diferentes secciones del texto, se pueden agrupar y conformar categorías.

Para dar tratamiento a las transcripciones recurrí al enfoque inductivo, pues tomé como referencia las cuatro preguntas específicas que guían esta investigación, a fin de identificar los elementos que me ayudaron a responderlas y, a partir de los elementos que identifiqué en cada lectura realizada al material, asigné los códigos. En total realicé tres lecturas de las transcripciones. Durante la primera identifiqué varios aspectos que abonaban

a responder las preguntas, por lo que definí y asigné ciertos códigos; sin embargo, al ser consultados con la directora de esta tesis, quien funge como segunda lectora del material, es que realicé una depuración y reorganización de códigos, lo que llevó a una segunda lectura del material. Durante la segunda lectura fue necesario desechar algunos códigos y crear nuevos, lo que implicó la realización de una tercera lectura. En ese tercer momento obtuve como resultado final la identificación de tres categorías y seis códigos para el caso de la entrevista con la docente, y nueve códigos para el grupo de enfoque con los estudiantes. En las tablas 6 y 7 muestro las categorías, códigos y definiciones creados a partir de la entrevista con la docente, así como del grupo de enfoque con los estudiantes.

Tabla 6

*Codificación aplicada a la entrevista con la docente*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Código</b>	<b>Definición</b>
Textos con los que interactúan los estudiantes	Todos los textos con los que los estudiantes interactúan para realizar las actividades de la clase	Textos que leen proporcionados por la docente	Textos que la docente facilita, a fin de que los estudiantes realicen las actividades de la clase
		Textos que leen sin que la docente los proporcione	Textos que los estudiantes consultan a partir de sus propias búsquedas
		Textos que escriben derivados de textos proporcionados	Todos los textos que los estudiantes escriben, a partir de lecturas facilitadas por la docente
Acompañamiento docente	Acción realizada por la docente, a fin de guiar, acompañar o retroalimentar al estudiante durante la realización de las actividades del curso	Acciones que favorecen la realización de las actividades	Situaciones en las que la guía, retroalimentación o el acompañamiento que da la docente a los estudiantes, favorece la realización de las actividades o el aprovechamiento de los contenidos
		Faltas en las acciones de acompañamiento para favorecer la realización de las actividades	Situaciones en las que se reconoce que la guía, retroalimentación o el acompañamiento de la docente no fue suficiente para favorecer la realización de las actividades o el aprovechamiento de los contenidos
Características del texto denominado reporte de investigación	Particularidades que presenta el reporte de investigación realizado por los estudiantes durante el curso	Proceso de elaboración	Proceso metodológico para la elaboración del reporte de investigación

Tabla 7

*Codificación aplicada al grupo de enfoque con los estudiantes*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Código</b>	<b>Definición</b>
Textos con los que interactúan los estudiantes	Todos los textos con los que los estudiantes interactúan para realizar las actividades de la clase	Lecturas bien recibidas proporcionadas por la docente	Textos que la docente facilita, a fin de realizar las actividades de la clase y son recibidos positivamente por los estudiantes
		Lecturas mal recibidas proporcionadas por la docente	Textos que la docente facilita, a fin de realizar las actividades de la clase, pero que no tienen buena recepción por parte de los estudiantes
		Textos que leen sin que la docente los proporcione	Textos que los estudiantes consultan por cuenta propia, sin que la docente los facilite
		Textos que escriben que no derivan de textos proporcionados	Todos los textos que los estudiantes escriben sin que la docente facilite una lectura
		Textos que escriben derivados de textos proporcionados	Todos los textos que los estudiantes escriben, a partir de lecturas facilitadas por la docente
Acompañamiento docente	Acción realizada por la docente, a fin de guiar, acompañar o retroalimentar al estudiante durante la realización de las actividades del curso	Acciones que favorecen la realización de las actividades	Situaciones en las que la guía, retroalimentación o el acompañamiento que da la docente a los estudiantes, favorece la realización de las actividades o el aprovechamiento de los contenidos
		Faltas en las acciones de acompañamiento para favorecer la realización de las actividades	Situaciones en las que se reconoce que la guía, retroalimentación o el acompañamiento de la docente no fue suficiente para favorecer la realización de las actividades o el aprovechamiento de los contenidos
Características del texto denominado reporte de investigación	Particularidades que presenta el reporte de investigación realizado por los estudiantes durante el curso	Estructura del texto	La estructura que presenta el texto
		Contenido temático	Temas que los estudiantes eligieron para su proyecto y que puede estar vinculado a la función del texto

Para caracterizar los reportes de investigación de los estudiantes observados es que decidí organizarlos y esquematizarlos basándome en las definiciones propuestas por Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010). Los autores sugieren cinco aspectos a considerar para reconocer e identificar los textos académicos y profesionales (ver tabla 8). Al tomar esto como base, me dediqué a identificar dichos aspectos en los reportes de investigación, a fin de realizar conjeturas respecto al tipo de texto que producen los estudiantes.

Tabla 8

*Aspectos de los textos académicos y profesionales*

Macropropósito comunicativo	Relación entre los participantes	Modo de organización del discurso	Contexto de circulación	Modalidad
El objetivo con el cual es utilizado un texto	Roles principales relacionados con el nivel de experticia del lector y escritor	Descriptivo, narrativo o argumentativo	Contexto en el que los textos son empleados	Puede ser monomodal o multimodal

*Nota:* Elaborado con base en “Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica”, por G. Parodi, R. Ibáñez, R. Venegas y C. González, 2010, en *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 249- 290.

En este capítulo describí el paradigma desde el cual desarrollé la investigación, así como el método empleado. Para ahondar en ello, también describí las técnicas y herramientas a las que recurrí para obtener la información, además de las técnicas de análisis utilizadas para dar tratamiento a los datos. Tras esta descripción, presento los resultados obtenidos.

## Capítulo 5. Resultados

En este capítulo presento los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. Inicio con la descripción del escenario, los participantes, la estrategia didáctica empleada por la docente, la dinámica de la clase y la forma en la que se construyó el reporte de investigación, de tal suerte que al finalizar describo los textos, prácticas y eventos de literacidad que ayudan a responder las preguntas de investigación.

### Descripción de lo estudiado

En este apartado describo las características del escenario en que centré mi estudio y lo que daba sentido a las dinámicas observadas, es decir, los participantes. Inicio con la descripción del contexto en que tuvieron lugar las actividades, para posteriormente hablar acerca de las características del grupo de estudiantes, de la docente, de su propuesta didáctica y de las dinámicas cotidianas en la asignatura de Observatorio cualitativo de la comunicación.

**El escenario.** El salón de clases en el que realicé el trabajo de campo se encuentra en la FCAYS, en el tercer piso de uno de los edificios donde también toman clases estudiantes de Administración y Derecho. El salón cuenta con mesabancos suficientes para cada estudiante, ventiladores que cubren la periferia del aula, además de ventanas grandes protegidas con una película oscura que impide la entrada del exceso de luz. Al frente se encuentran dos pizarrones blancos, un escritorio para el docente y una pantalla de plasma utilizada durante las exposiciones. La figura 3 es una representación gráfica del salón de clases en el que realicé la observación.



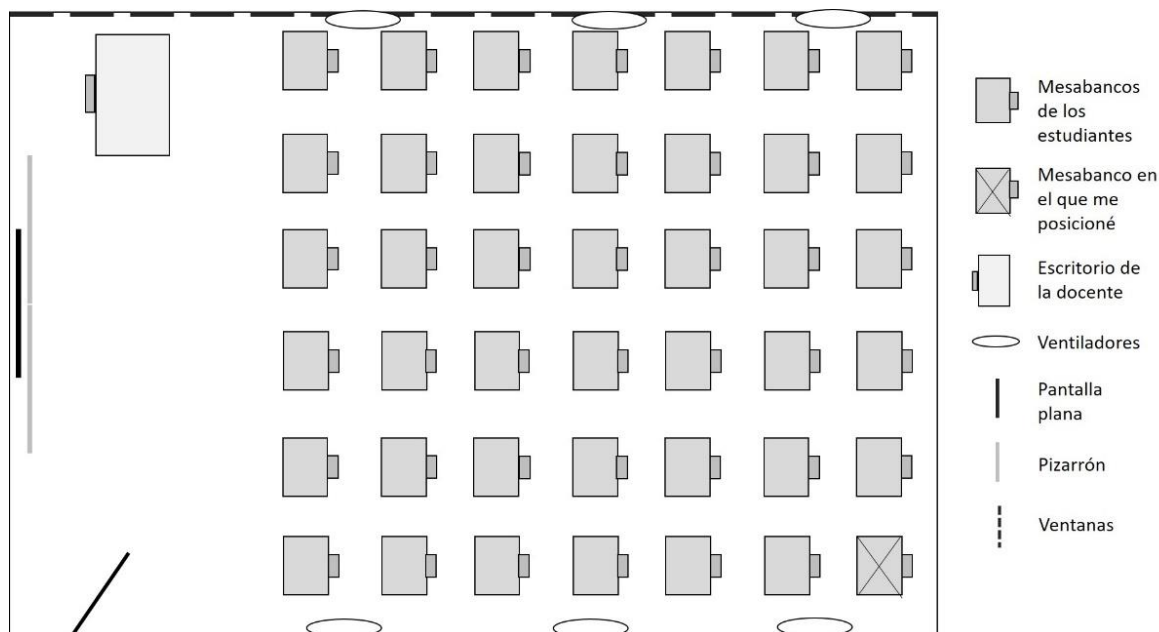


Figura 3. Representación gráfica del salón de clases observado

**Los estudiantes.** En la clase había 35 estudiantes inscritos, de los cuales 12 eran hombres y 23 mujeres. Al entablar conversaciones con ellos supe que sus edades oscilaban entre los 20 y 28 años.

El grupo observado cursaba el quinto semestre de la licenciatura, pero no estaba conformado por los mismos estudiantes desde el inicio de la carrera. Es decir, esta clase en particular se conformaba, además, por algunos estudiantes del turno vespertino que se cambiaron al matutino, y otros que tomaban algunas materias con este grupo, pero el resto de sus asignaturas con otro. Esta situación causaba cierto distanciamiento o desconocimiento entre compañeros y se hacía evidente sobre todo cuando trabajaban en equipos organizados al azar por la docente, pues no sabían el nombre completo de algunos de sus compañeros.

La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación es de modalidad escolarizada, lo que implica que las asignaturas se imparten de lunes a viernes, en este caso durante el turno matutino. En el grupo observado, gran parte del grupo trabajaba por las tardes o en fines de semana. A pesar de combinar trabajo y estudio, en general, los estudiantes cumplían con las actividades asignadas por la docente.

**La docente.** La profesora encargada de impartir la asignatura que observé es Licenciada en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UABC, y Maestra y Doctora en Ciencias Humanas, por el Colegio de Michoacán. Se incorporó a la UABC en 2006 como profesora de tiempo completo, desde entonces, sus actividades giran en torno a la gestión, la investigación y la docencia. Como parte de sus labores, ha participado en la promoción de actividades enfocadas en la formación integral de los estudiantes de la Facultad, como la coordinación de actividades recreativas y deportivas, que además combinaba con el fomento de actividades en pro del medio ambiente, mismas que dirigió durante siete años. Actualmente, está a cargo de la Coordinación de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Su experiencia como investigadora ha estado enfocada en temas de equidad de género, al papel de la mujer en comunidades rurales, así como a la organización de la sociedad civil, estudiado desde diferentes perspectivas, pues el Cuerpo Académico Sociedad y Gobierno, al cual pertenece, está conformado por comunicólogas, antropólogas y sociólogas. Fue miembro del Sistema Nacional de Investigadores de 2008 a 2011. Ha colaborado con investigadores de la Facultad de Ciencias de la UABC, en proyectos interdisciplinarios enfocados en problemáticas socio-ambientales. Ha sido directora de tesis y ha fungido como integrante de los comités evaluadores de tesis de maestría y doctorado tanto en Ciencias Sociales, como en Ciencias Naturales.

Desde su incorporación a la UABC, la docente ha sido la encargada de impartir en repetidas ocasiones la asignatura de Observatorio cualitativo de la comunicación. Durante la primera entrevista que mantuve con ella, resaltó que el enfoque de la licenciatura no es la investigación, y que a pesar de que le gustaría formar investigadores, el tiempo con el que cuenta para abordar los contenidos de la asignatura no es suficiente, por lo mismo, el hecho de impartir esta clase lo asume de la siguiente manera:

Como un acercar, una revisión muy general, muy general de las principales técnicas de investigación social, es eso. Revisamos, practicamos y, como yo no sé cuáles son sus bases previas en investigación, les pido desarrollar un proyecto donde intento pulir su experiencia en el planteamiento de un problema de investigación (docente, entrevista, min. 20:23).

**Propuesta didáctica.** Para diseñar las actividades de la clase, la docente se basaba en la carta descriptiva de la materia (ver Apéndice E) y para guiar a los estudiantes en la realización de algunas actividades, elaboraba y proporcionaba fotocopias o escribía listas de elementos en el pizarrón que servían como apoyos textuales. Además, señaló que, de acuerdo con las características del grupo, realizaba algunas adecuaciones al programa, por ejemplo:

En esta generación no vimos como las diferentes corrientes de la metodología cualitativa, que es algo que antes le daba un poco más de peso, ahora no. Depende, por un lado, de cómo vea la dinámica del grupo. Lo cierto es que también, no debiera ser, pero también depende de mi propia carga (docente, entrevista, min. 27:22).

Si bien reconoce ciertos faltantes en el abordaje de los temas, la docente señala que uno de los aspectos que trató de reforzar en los estudiantes fue hacer notar que desde la Comunicación pueden generar conocimiento:

La verdad es que parte del curso es estar con ellos como haciendo esta labor de, más de persuasión, de “reconózcense no solo como técnicos, sino como seres pensantes, capaces de construir conocimiento, de reconocer los saberes sociales”. Es una parte importante del curso, y esto, pues de la mano del proyecto que ellos van construyendo (docente, entrevista, min. 43:37).

En la carta descriptiva de la materia se indica que la competencia a desarrollar es “aplicar métodos y técnicas de investigación cualitativas para describir fenómenos o procesos de comunicación en el contexto fronterizo y en el ámbito interpersonal” (UABC, 2015, p. 39). En congruencia con esto, se sugiere como evidencia de desempeño la realización de un reporte de investigación en el que se describan aspectos socioculturales de algún fenómeno de comunicación. En el mismo documento se señalan los contenidos temáticos a revisar, estos son:

- Paradigma cualitativo
- Comprensión e interpretación
- Selección de muestras en el paradigma cualitativo
- La pertinencia epistémica
- Metodología, métodos y técnicas
- Etnometodología,
- Observación participante y etnografía

- Entrevista cualitativa
- Sesiones de grupo
- Los reportes de investigación de tipo cualitativo
- Ciberetnografía

A fin de cumplir con lo señalado en la carta descriptiva, la docente dirigió las actividades de la clase de manera que permitiera a los estudiantes construir un reporte de investigación a lo largo del semestre y, en el transcurso, abordar los temas necesarios para ello.

Para cumplir con los objetivos de la asignatura, la docente solicitó realizar una serie de lecturas (tabla 9) a lo largo del semestre, algunas de ellas señaladas en la carta descriptiva, otras que asignó a partir de su experiencia en el tema.

Tabla 9

*Lecturas indicadas por la docente durante el curso*

Fecha en que se discutió la lectura	Lectura	Año de publicación	Autor
16 de agosto	<i>La lucha entre la luz y la sombra. Metodología y tecnología de la investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación</i>	1996	Jesús Galindo Cáceres
21 de agosto	Introducción del libro <i>Introducción a los métodos cualitativos de investigación</i>	1994	Steven Taylor y Robert Bodgan
23 de agosto	Capítulo 9 del libro <i>Crear, saber, conocer</i>	2008	Luis Villoro
11 de septiembre	Capítulos 3, 4 y 5 del libro <i>El investigador en su laberinto. La tesis, un desafío posible</i>	2009	Francisco Perujo Serrano
13 de septiembre	<i>Guía para escribir un protocolo de investigación</i>	s.f.	Organización Panamericana de la Salud
11 de octubre	Capítulo 8 del libro <i>Introducción a los métodos cualitativos de investigación</i>	1994	Steven Taylor y Robert Bodgan

Estas lecturas las hacía llegar a los estudiantes vía correo electrónico una sesión previa a la discusión y servían como insumo para llevar a cabo las actividades semanales de la clase, pero también para abonar a la construcción del reporte de investigación. Desde el inicio del semestre, la docente dio la instrucción de que con cada lectura solicitada debían escribir a mano un reporte de al menos dos cuartillas de extensión, en el que incluyeran las ideas principales del texto, los conceptos importantes, sus propias ideas al respecto, dudas que surgieran, así como agregar algunas citas textuales y paráfrasis, de manera que pudieran retomar elementos para su reporte de investigación. En entrevista, la docente argumentó que solicitaba los reportes escritos a mano ya que, si bien los estudiantes se podían dedicar solamente a copiar el texto, el hecho de escribirlos implicaba escuchar la idea del autor.

Durante la clase, la docente guiaba la discusión en torno al tema leído, invitaba a participar, resolvía dudas y ejemplificaba los temas con situaciones derivadas de su experiencia profesional. Al finalizar la discusión, los estudiantes se reunían con el equipo que desarrollaban su proyecto de investigación y realizaban actividades diseñadas por la docente con base en el texto leído.

Para evaluar a los estudiantes, la docente señaló los criterios a considerar desde la primera sesión, de manera que los reportes de lectura y la participación contaban un 25%, el reporte de investigación 25%, los ejercicios en equipo 20%, las evaluaciones parciales 20% y el mapa de trayectoria personal profesional 10%. Este último, indicó, consistía en la selección del tema de investigación, es decir, el reporte de investigación debían enfocarlo al área en la cual les gustaría desarrollarse como profesionales, ya sea algún medio de comunicación, organizaciones privadas o públicas, o algún tema de interés que al acercarse a él desde este proyecto les permitiera descubrir espacios de oportunidad para su formación y relacionarse con expertos en el área. Este aspecto se evaluaría junto con los reportes de investigación, aunque la docente no lo volvió a mencionar en las sesiones siguientes o en asesorías. Más que poner puntajes a las actividades de clase o a las tareas señaladas, la docente llevaba una relación de los estudiantes que habían entregado o no dichos ejercicios. En cuanto a la participación, no apuntaba las intervenciones de los estudiantes, sin embargo, durante la entrevista hizo notar que reconocía a aquellos estudiantes que participaban constantemente en clase. La evaluación de los reportes de investigación la realizó de acuerdo con los elementos que debían aparecer en él.

En cuanto a evaluaciones parciales, se realizaron dos. La primera consistió en un examen de preguntas abiertas (ver figura 4). Los cuestionamientos iban en función de las lecturas realizadas hasta ese momento, pero también sobre la aplicación de esos textos a sus propios proyectos de investigación (como se muestra en las preguntas de la 6 a la 12 y la 17 de la figura 4). Por este motivo, una sesión previa al examen la docente regresó, en calidad de préstamo, los reportes de lectura a los estudiantes y la dedicó a repasar los temas tratados, pero indicó que al final de la clase debían regresar los reportes pues, aún no los calificaba todos. En esa sesión, también indicó que durante el examen daría un espacio de cinco minutos dentro del cual podrían consultar los reportes, a fin de ayudarlos a revisar detalles en sus respuestas.

Observatorio cualitativo de la comunicación  
1er Evaluación Parcial

Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿A qué se refiere Galindo con la expresión, dime cómo está configurada tu percepción y te diré cómo actúas?
2. De acuerdo a Jesús Galindo Cáceres, ¿cuáles son las características de los siguientes modelos de sociedad y cuál es el papel juega la investigación en cada una de estos?
  - a) Sociedad de la información,
  - b) Sociedad de la comunicación
3. ¿A qué se refiere Taylor Bogdan con el término metodología?
4. ¿Qué es lo que se busca conocer a través del uso de los métodos cualitativos de investigación?
5. Menciona por favor 3 diferencias entre los métodos cuantitativos de investigación y los métodos cualitativos:
6. ¿De qué manera puedes aplicar en el desarrollo de tu investigación cada una de las siguientes características de la metodología cualitativa de investigación?
  - a) Inductiva:
  - b) Holística:
  - c) Humanista:
  - d) Aparta los propios prejuicios:
  - e) Validez:
7. Menciona las 3 principales preguntas de investigación que has planteado para tu proyecto:
8. Explica por favor de qué forma tus objetivos de investigación están estructurados desde una perspectiva cualitativa, ¿qué están buscando conocer?
9. Si desarrollaras tu proyecto de investigación desde una metodología cuantitativa, ¿cómo plantearías tus preguntas de investigación?
10. ¿Cuál consideras que es la relevancia social del tema de investigación que has propuesto?
11. Si el planteamiento del problema de investigación une tu pregunta principal con los objetivos y la justificación del tema, enuncia en un párrafo tu planteamiento del problema:
12. De acuerdo a lo que has leído sobre tu objeto de estudio, menciona 3 características principales que tiene el fenómeno elegido:
13. Explica la diferencia entre creer, saber y conocer a partir de la propuesta de Luis Villoro:
14. De acuerdo al autor, cuáles son las condiciones necesarias para conocer, en un sentido estricto?
15. Explica por favor a qué se refiere el autor al decir que una investigación es un proceso no concluido y no concluyente:
16. ¿Cuáles son las tres grandes fases de toda investigación?
17. Explica por favor de qué forma y porqué el objeto de estudio que estás planteando reúne o no las 5 características que requiere tener todo objeto de estudio:
  - a) Accesible b) Mensurable c) Atractivo d) Oportuno
  - e) Asequible:

Figura 4. Primera evaluación parcial. Recuperado de la primera evaluación parcial, aplicado el 2 de octubre de 2017.

La segunda evaluación parcial consistió en que los estudiantes, organizados con el equipo que desarrollaban su proyecto de investigación, pasaran al frente del salón a exponer una técnica de investigación, como observación participante y no participante, entrevistas, grupos de discusión, etcétera, y debían resaltar sus características y manera de aplicarlas, de acuerdo con textos que la docente les facilitó. La dinámica fue la siguiente: la docente enviaba las diferentes lecturas vía correo electrónico a todos los estudiantes; el equipo encargado preparaba la exposición, de manera que debían presentar las ideas principales del texto e ilustrar el tema con tres investigaciones empíricas seleccionadas por ellos, en las que se hubiera usado la técnica en cuestión. El resto del grupo también debía realizar la lectura, ya que la docente les entregaría una lista de aspectos a evaluar (figura 5) para calificar a los expositores, este ejercicio de evaluación a la vez daría cuenta de la comprensión del resto del

grupo respecto al tema tratado. Debido a que se conformaron seis equipos, esta actividad se llevó a cabo durante tres sesiones. Al finalizar cada una de las presentaciones, la docente daba un espacio para hacer preguntas o comentarios respecto al tema, pero más allá de un par de ocasiones en que preguntaron respecto a datos sobre las investigaciones empíricas presentadas, fue la docente quien se encargó de cuestionar o profundizar en el tema tratado. Esta actividad se diseñó con el fin de que los estudiantes conocieran las características y uso de las diferentes técnicas de investigación, mismas que podían utilizar en sus proyectos.

Observatorio cualitativo de la comunicación (Exposiciones)

Nombre: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo se define el método? (palabras clave)
2. Características del método:
3. Cómo se utiliza:
4. Principales usos:
5. Criterios éticos en su manejo:
6. Hallazgos de los estudios donde se utilizó este método:
7. ¿Preguntas que te surgieron? \_\_\_\_\_
8. Claridad en la exposición:
9. Manejo de fuentes:
10. Recomendaciones al equipo:

Figura 5. Lista de aspectos a evaluar por los estudiantes durante la segunda evaluación parcial. Recuperado de la segunda evaluación parcial llevada a cabo el 16, 18 y 23 de octubre de 2017.

**La dinámica de la clase.** La materia de Observatorio cualitativo de la comunicación se llevaba a cabo los lunes y miércoles, de 10:00 a 13:00 horas. Desde la primera clase, los estudiantes se organizaron por afinidad en equipos de no más de cinco integrantes, a fin de acordar el tema de su investigación.

Si bien en cada sesión se trataban temas y actividades diferentes, se puede hablar de una dinámica seguida la mayoría de las veces. La docente llegaba al salón alrededor de las



10:10, saludaba y tomaba la asistencia. Posteriormente, introducía el tema de la clase, derivado de la lectura que había asignado para esa sesión o textos que fueron tratados en sesiones previas, y dirigía la discusión grupal en torno a ello. Cotidianamente, la docente comentaba situaciones que derivaban de su experiencia como comunicóloga o durante su trabajo con estudiantes de posgrado, como problemas que se pueden presentar al realizar trabajo de campo, cambio de planes en la aplicación de alguna técnica, la retribución que se puede hacer a los participantes de la investigación, etcétera, y lo relacionaba con el tema del día para ejemplificarlo.

Posteriormente, se iniciaba la actividad por equipos, la mayoría de las veces organizados como se encontraban para realizar el reporte de investigación, otras organizados al azar por la docente, a fin de complementar el tema o avanzar en cuestiones de sus proyectos de investigación. Para ello, la docente proporcionaba una fotocopia que funcionaba como apoyo textual, pues contenía cuestionamientos a responder (como ejemplo, ver figura 6) o escribía en el pizarrón el ejercicio a realizar. Los estudiantes debían entregar la actividad resuelta, pero cada integrante del equipo debía apuntar esas respuestas en su cuaderno. Mientras los equipos trabajaban, la docente se acercaba con cada uno de ellos a resolver dudas y orientarlos. Al terminar la actividad, por equipos exponían sus resultados y la docente los retomaba para ahondar en el tema, dar cierta guía o resolver dudas, en escasas ocasiones el resto de los estudiantes participaban con preguntas o comentarios. Antes de dar por terminada la clase, la docente indicaba la tarea o el texto a discutir para la siguiente sesión, y recibía la actividad resuelta y los reportes de lectura que había dejado de tarea.

**Ejercicio: "Ir hacia la gente"**

Plantear por equipos, un tema/problema social que les genere aversión, en torno al cual tengan prejuicios:

---

Integrantes: \_\_\_\_\_

1. Expresa cuáles son las principales ideas, creencias y juicios que tiene cada integrante del equipo en relación al tema:
2. Elijan la creencia en la que todos coincidieron, ¿cómo llegaron a ella, qué experiencias previas la sostienen?
3. Menciona cinco actores que están directamente involucrados en el problema social elegido:
3. ¿Cuáles consideras que son los escenarios y personas poco estudiadas en relación al tema elegido?
4. Si realizaras un estudio buscando conocer la perspectiva y el significado que tal conducta y/o fenómeno tiene en el actor principal, ¿qué preguntas de investigación formularías?
- 4b. Si realizaras un estudio desde los métodos cuantitativos, qué tipo de preguntas guiarían tu estudio?
5. ¿A qué factores sociales atribuyes la existencia de tal problema social?
6. ¿Qué pasos seguirías para recopilar los datos necesarios para comprender el problema?
7. Cómo utilizarías los siguientes características de los métodos cualitativos de investigación en el diseño y estudio del tema ahora propuesto:
  - a) La investigación cualitativa es inductiva
  - b) En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística
  - c) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas
  - d) En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística
  - e) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio
  - f) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas
  - g) Los métodos cualitativos son humanistas
  - h) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación

Figura 6. Ejemplo de actividad para realizar en clase, derivada del texto Introducción a los métodos cualitativos de investigación, de Taylor y Bodgan. Recuperado de las actividades que la docente asignó para trabajar por equipos en la sesión del 21 de agosto de 2017.

Para resolver la actividad mostrada en la figura 6, los estudiantes no debían centrarse en su tema de investigación, por lo mismo, se organizaron por equipos con otros compañeros y no con los que realizaban el trabajo final. El tema elegido debía ser uno que les causara cierta aversión, de manera que, para dar respuesta a los cuestionamientos tendrían que dejar de lado sus creencias y prejuicios. Esta era una de las características que la docente remarcaba como indispensable para realizar investigación cualitativa y en la que hacía hincapié para que los estudiantes la pusieran en práctica en su investigación, es decir, insistía en que al momento de abordar a sus participantes o describir lo observado, lo hicieran como una figura neutral, desde una postura en la que no intervinieran sus creencias respecto al tema. Al finalizar la actividad, por equipos expusieron sus resultados. Los temas elegidos fueron machismo, discriminación hacia inmigrantes sudamericanos, pederastia, grupos opositores al matrimonio homosexual, calandrias en la ciudad, ineficiencia de los servicios de protección animal y la religión que cae en el fanatismo.

Las clases se desarrollaron de esa manera la mayoría de las veces, aunque en ocasiones no se asignaron lecturas de tarea, la docente igualmente pedía a los estudiantes que se reunieran en equipos para trabajar en alguna actividad que giraba en torno a los proyectos de investigación, entregaba una fotocopia con los cuestionamientos a resolver o los escribía en el pizarrón y al finalizarla todos compartían sus respuestas.

En total se llevaron a cabo 26 sesiones (81%) de las 32 que se contabilizan en el semestre escolar y en las que se contempla abordar los temas señalados en la carta descriptiva. Esta situación se debió a diferentes cuestiones. En primer lugar, debido a que era la coordinadora de la licenciatura, la docente tuvo que ausentarse en repetidas ocasiones para atender actividades propias de ese cargo, por lo que cancelaba la clase e indicaba la tarea a realizar para la siguiente sesión. En segundo lugar, debido a que algunas clases se cambiaron por la asistencia a alguna conferencia organizada dentro de la Facultad y la consigna era realizar un reporte de lo expuesto en el evento. En tercer lugar, a causa de los días de asueto que marcaba el calendario escolar. Estas situaciones repercutieron en la organización que la docente hizo de las clases, de manera que algunos temas se abordaran de manera más apresurada que otros, como lo señaló ella durante la entrevista:

Ya después, haciendo el control de daños, me di cuenta que el primer mes le di demasiado tiempo, siento yo, a explorar la importancia de la investigación, la

importancia de construir conocimiento, la importancia de tal, y ya después de eso se vinieron otras actividades, otros retos y el tema propio de la materia como es explorar las técnicas y las metodologías lo aceleré (docente, entrevista, min.28).

**Construcción del reporte de investigación.** Desde la primera sesión, la docente señaló que el trabajo final de la asignatura consistía en la realización de una investigación de corte cualitativo en la que debían abordar una problemática social desde la teoría de las Ciencias de la Comunicación. La investigación se realizaría a lo largo del semestre y a la par se construiría un reporte que diera cuenta de las actividades realizadas, así como del sustento teórico en el que se apoyaban para ello. Este reporte lo realizarían en equipos de no más de cinco integrantes (organizados por ellos mismos) y solicitaría entregas parciales a lo largo del semestre, a fin de aprovechar el tiempo con el que se disponía, guiar en el proceso, brindar retroalimentación y enriquecer el documento, así como disminuir la carga al final del curso.

La docente especificó que el reporte debía tener introducción, planteamiento del problema, antecedentes, método, resultados y conclusiones, y al final del semestre harían una exposición frente al grupo sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos. En el Apéndice F se puede consultar la relación de actividades realizadas en diversas sesiones para construir el reporte de investigación; sin embargo, a fin de detallar este proceso de construcción y establecer cierto orden a mi relato, en los siguientes párrafos describo dichas actividades.

Tras organizarse por equipos, el primer ejercicio consistió en la selección del tema a investigar. Para ello, cada integrante del equipo debía pensar en tres posibles temas y posteriormente reunirse con sus compañeros para elegir en cual de esos temas enfocar su investigación. Aunque la docente no aclaró explícitamente a qué se refería cuando indicó que la investigación debía abordarse desde la perspectiva teórica de la Comunicación, los estudiantes eligieron temas relacionados con diferentes medios de comunicación, temas de los que hablaré más adelante. También debían pensar en por qué investigar sobre el tema elegido, lo que daba pie a plantear las preguntas y objetivos que guiaban su investigación, actividad en la que trabajaron en clases posteriores, pero sin tener como apoyo alguna fotocopia o indicación explícita por parte de la docente. Esta situación se vio reflejada en los

reportes obtenidos para esta tesis, al observar una falta de concordancia entre preguntas y objetivos de investigación.

Conforme se avanzaba en las lecturas semanales que los estudiantes realizaban de tarea, en cada discusión grupal la docente resaltaba puntos que podían retomar para sus reportes de investigación, como las diferencias entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo, las características de la investigación cualitativa, las técnicas de las que se valía, etcétera. De manera que de estas lecturas se retomaron elementos para construir el apartado de método. Este ejercicio de identificación de elementos teóricos que abonaron al apartado de método se puede contar como el segundo paso.

Como tercer ejercicio se encuentra la búsqueda e incorporación de artículos científicos. A partir del primer mes, la docente solicitó le entregaran, de manera individual, la reseña de al menos un artículo científico relacionado con el tema de estudio elegido por equipo, a fin de elaborar el apartado de antecedentes. Para iniciar con esta actividad, la docente señaló que debían buscar, en bases de datos, artículos científicos que fueran recientes y que se encontraran en fuentes confiables, como revistas académicas. Resaltó que, si bien los artículos encontrados no daban cuenta de investigaciones iguales a las que ellos realizaban, sí podían identificar y reportar elementos que abonaran a sus proyectos, como el uso de una metodología cualitativa, el abordaje de una problemática parecida a la de ellos, similitud en los participantes o el contexto seleccionado. Además de que el hecho de realizar esta búsqueda les ayudaría a ver el panorama actual de lo que se realiza en el tema investigado. Los estudiantes debían cuidar no repetir artículos entre los integrantes del equipo, por lo que tenían que ponerse de acuerdo entre ellos para cumplir con la tarea. Este ejercicio no se escribía a mano, sino en computadora, y se entregaba impreso. Para ayudar a los estudiantes con esta actividad, la docente solicitó el apoyo del personal de biblioteca para que impartieran una clase acerca de la búsqueda en bases de datos, por lo que dedicaron una sesión a recibir dicha instrucción en una sala de cómputo. Esta actividad no estaba planeada al inicio del curso, sino que la docente la diseñó a mediados del semestre como un apoyo para los estudiantes, quienes expresaron tener dificultad para encontrar artículos científicos que fueran de utilidad para su reporte. Situación que concuerda con la afirmación de la docente respecto a las adaptaciones que hace a su plan de clase, según las necesidades del grupo.

Como cuarto ejercicio se encuentra la construcción del planteamiento del problema. En una sesión, la docente proporcionó a los estudiantes, organizados por equipos, una fotocopia con cuestionamientos que servían de guía para identificar los elementos que debía contener su planteamiento del problema (figura 7). Los estudiantes tenían que responder los cuestionamientos para cumplir con la actividad de la clase, pero también tomarlos como base para escribir ese apartado del reporte.

**Diseño del planteamiento del problema**

Nombre: \_\_\_\_\_

<p><b>¿Qué quieres saber?</b></p>	
<p><b>¿Para qué lo quieres saber?</b></p>	
<p><b>¿Qué harás con ello?</b> <b>¿Cuál es el costo de no saberlo?</b></p>	
<p><b>Problema práctico</b> (¿cuál es la evidencia empírica del problema, ¿cómo se expresa, qué lo constituye?)</p>	
<p><b>Problema de investigación</b> : ¿Qué es lo que no conoces de ese problema práctico y que es fundamental responder para comprenderlo?</p>	
<p><b>¿Qué dice la literatura sobre el problema práctico que identificas?</b></p>	
<p><b>¿Qué dice la literatura sobre el objeto de estudio que propones?, ¿cuál es el debate actual del tema?</b></p>	
<p><b>¿Cuáles son los conceptos claves que encontraste en la literatura para abordar el problema de investigación elegido?</b></p>	

Figura 7. Actividad para realizar en clase y construir el planteamiento del problema del reporte de investigación. Recuperado de las actividades que la docente asignó para trabajar por equipos en la sesión del 18 de septiembre de 2017.

Con las actividades descritas hasta el momento, los estudiantes debían realizar la primera entrega parcial del reporte, de manera que el quinto paso sería la integración de las preguntas y objetivos de investigación, justificación, planteamiento del problema, delimitación del objeto de estudio, antecedentes, marco conceptual y asignar un título a la

investigación. Si bien, la docente pidió que se apegaran al formato de la APA, no instruyó explícitamente a los estudiantes en estos aspectos, sino que sugirió consultaran el manual publicado.

En cuanto al marco conceptual, la docente señaló que debían definir y explicar al menos cinco conceptos claves en su tema de investigación. Para ello, primero debían establecer cuáles serían esos cinco conceptos y posteriormente buscar literatura por su cuenta, a fin de definirlos.

En la figura 8 se muestran las especificaciones señaladas por la docente en el pizarrón para cumplir con la primera entrega.



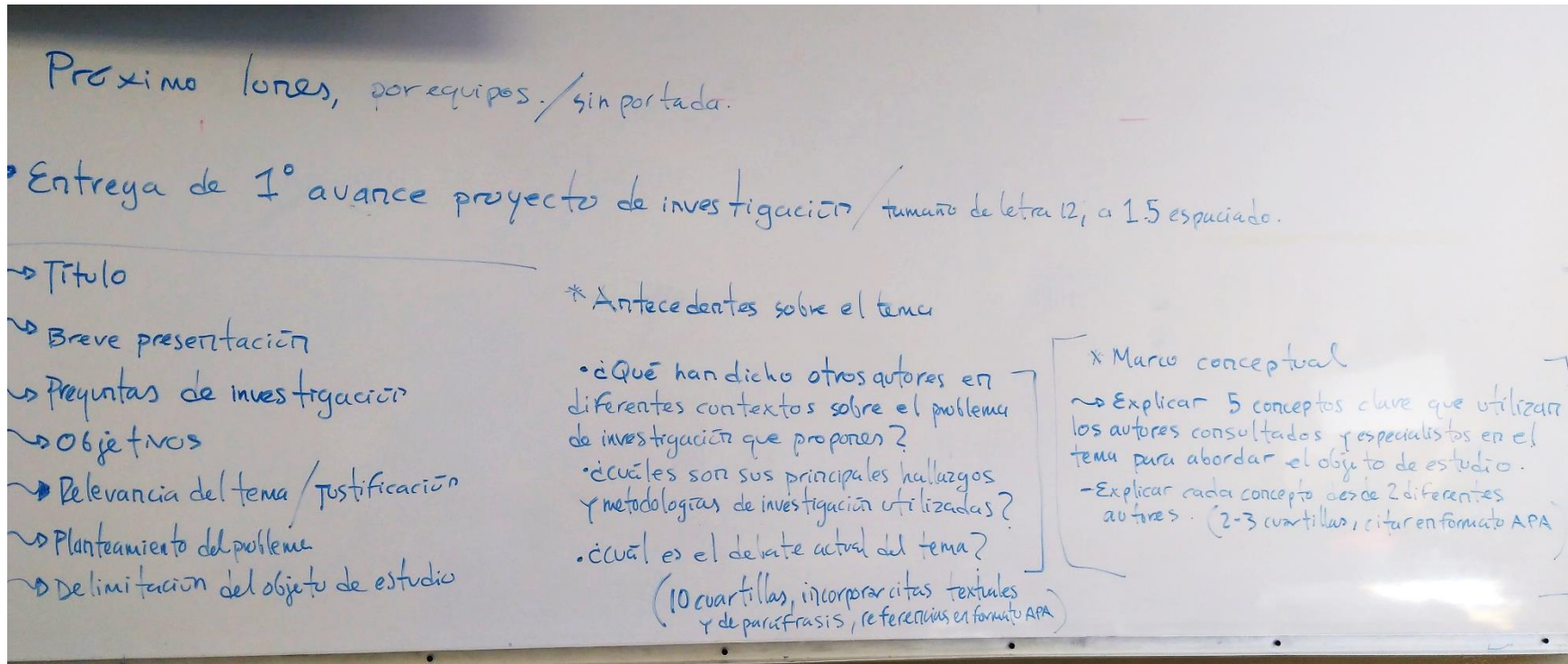


Figura 8. Especificaciones para la primera entrega parcial del reporte de investigación. Recuperado de la sesión del 2 de octubre de 2017.

Posterior a la primera entrega parcial, por equipos se realizaron exposiciones sobre técnicas de investigación (actividad que describí en la propuesta didáctica), lo que les permitió identificar las diferentes técnicas y obtener información para describir las que utilizaron en su investigación. Debido a que la docente constantemente resaltó la importancia de las entrevistas en la investigación cualitativa, todos los equipos recurrieron a esta técnica. Algunos también utilizaron la observación y los grupos de enfoque. La selección y descripción de las técnicas a utilizar para su proyecto de investigación consistió en el sexto ejercicio para la construcción del reporte.

El séptimo paso fue la planeación de posibles escenarios a observar según el tema de investigación de cada equipo; seguido del octavo ejercicio que consistió en la elaboración de tres guías de entrevista: una estructurada, una semiestructurada y un grupo de enfoque, así como la identificación de tres actores clave a los cuales aplicar dichas técnicas (ver ejemplo en figura 9). La información que se obtuvo a partir de la aplicación de la técnica elegida por el equipo, se describió y se entregó a la docente, quien hizo comentarios sobre este avance durante las sesiones de asesorías, a fin de que los estudiantes pudieran incorporarlo al reporte de investigación.

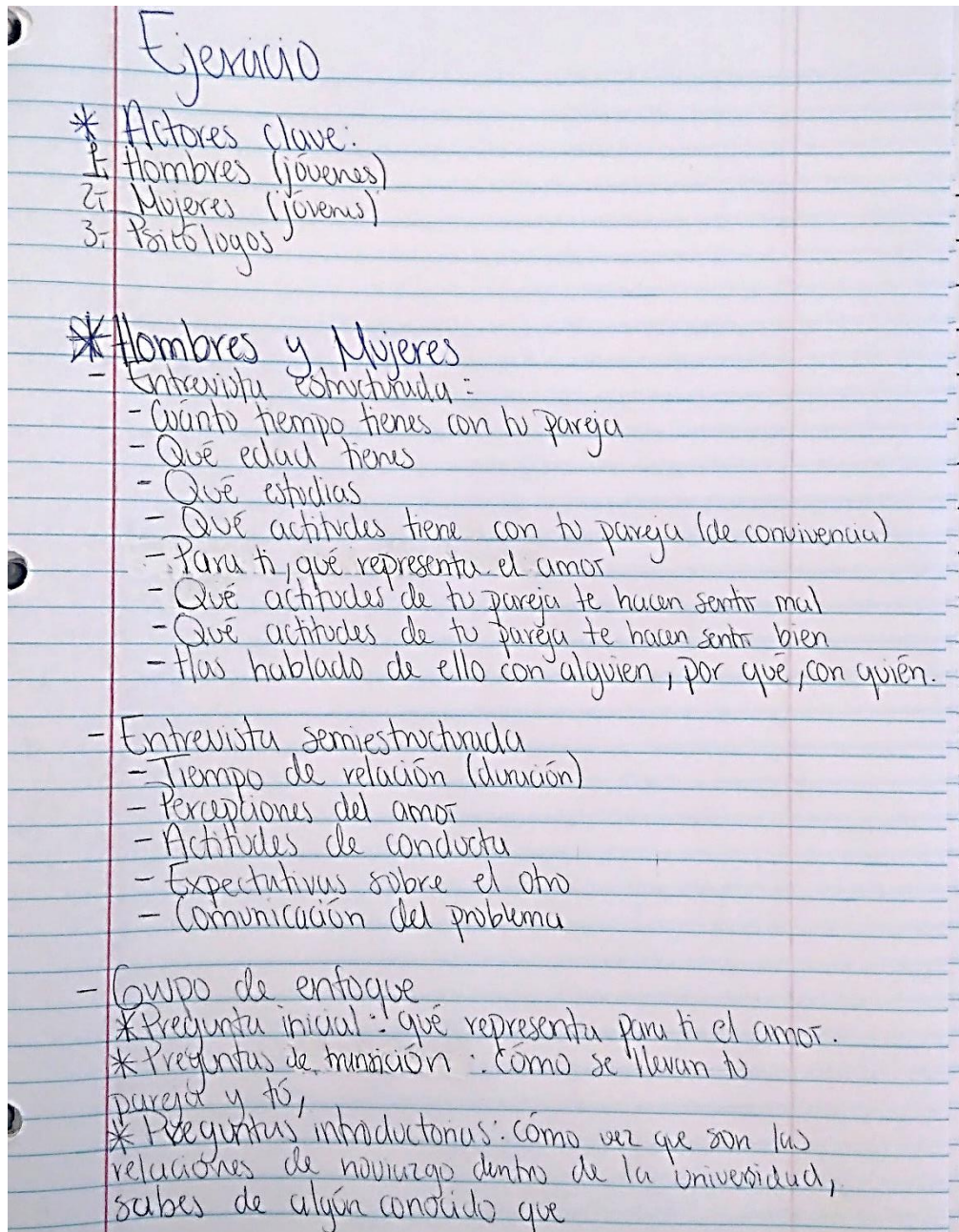


Figura 9. Guías de entrevistas realizadas por uno de los equipos como actividad para la clase. Recuperado de los apuntes de una estudiante la sesión del 23 de octubre de 2017.

El ejercicio nueve consistió en encontrar artículos científicos que abonaran al apartado de antecedentes. Para ayudar a los estudiantes en la búsqueda de artículos, se realizó la clase especial en la sala de cómputo, con apoyo del personal de biblioteca.

Como ejercicio número 10 se encuentra la sesión dedicada exclusivamente a resolver dudas respecto al reporte. Para dar estas asesorías, la docente otorgó turnos a cada equipo y,

con base en los avances que los estudiantes realizaban durante las clases, así como la descripción de las entrevistas realizadas por ellos a sus participantes, la docente se enfocaba en cada tema y durante un lapso de 15 a 20 minutos se dedicaba a señalar los puntos que se debían reforzar, modificar, profundizar, etcétera, sobre todo en el apartado de resultados.

Casi para terminar con el proceso, una sesión fue destinada a trabajar en las conclusiones. Para guiar a los estudiantes en la elaboración de este apartado, la docente señaló los elementos que debía contener, así como las interrogantes a responder. De manera textual, enlisto los elementos que ella escribió en el pizarrón:

- ¿De qué manera se transformaron tus preguntas a lo largo del proceso de investigación?
- Menciona tres principales hallazgos de tu investigación
- ¿Cuál de estos hallazgos muestra algo distinto a lo que esperabas?
- ¿Cuáles son los factores que intervienen en que el fenómeno observado se desarrolle de tal o cual manera?
- Al utilizar la entrevista cualitativa, ¿qué estrategias te funcionaron mejor en su uso?
- Si le dieras continuidad a tu investigación, ¿qué cambios harías en el uso de las técnicas de investigación?
- ¿Hubo preguntas de investigación que no respondiste? ¿Cuáles?

El paso final consistió en la presentación del proceso seguido, así como de los resultados obtenidos. La docente señaló que durante la exposición debían poner especial énfasis en la utilización de la metodología cualitativa.

Para resumir lo antes descrito, en la tabla 10 sintetizo las actividades realizadas. También, señalo los apoyos textuales que la docente proporcionó y solicitó a los estudiantes, a fin de apoyarlos en la elaboración de los apartados que debía contener el reporte de investigación.

Tabla 10

*Esquemización de las etapas seguidas para construir el reporte de investigación*

Etapa	Actividad	Particularidades	Soporte textual
1	Conformación de los equipos	Por elección propia, conformar equipos de no más de cinco integrantes	
2	Selección del tema	Por integrante: sugerir tres temas a investigar desde la perspectiva teórica de la Comunicación	
3	Construcción paulatina del método	Retomar elementos de los textos semanales para construir este apartado	Textos monográficos sobre métodos y técnicas de investigación, proporcionados por la docente
4	Identificación de investigaciones empíricas	Buscar y reseñar investigaciones empíricas que abonaran al marco teórico de la investigación	Artículos científicos encontrados por los estudiantes
5	Construcción de planteamiento del problema	Identificar los elementos necesarios para problematizar su investigación	Fotocopia con preguntas a responder proporcionada por la docente
6	Primera entrega parcial	Integrar en un solo documento: preguntas y objetivos, justificación, planteamiento del problema, delimitación del objeto de estudio, antecedentes y marco conceptual	Lista de elementos a considerar proporcionada por la docente
7	Descripción de las técnicas de investigación	Tras la realización de exposiciones, elegir y describir las técnicas de investigación a utilizar	Textos monográficos sobre técnicas de investigación proporcionados por la docente
8	Planear ejercicios de observación	Pensar en posibles escenarios a observar según el tema de investigación	Textos monográficos sobre técnicas de investigación proporcionados por la docente
9	Elaboración de guías de entrevistas	Diseñar tres guías de entrevista: una estructurada, una semiestructurada y un grupo de enfoque. También, identificar tres actores clave para entrevistar	Textos monográficos sobre técnicas de investigación proporcionados por la docente
10	Reforzamiento del marco teórico	Asistencia a una clase especial para buscar artículos científicos que abonaran a su investigación	Artículos científicos buscados por los estudiantes en bases de datos
11	Asesorías	La docente dedicó una sesión exclusivamente a resolver dudas respecto a la construcción del reporte	Avances de los apartados del reporte elaborados por cada equipo
12	Conclusiones	Se dedicó una sesión a trabajar en las conclusiones del reporte.	Lista de preguntas a responder proporcionadas por la docente
13	Presentación oral	Exponer el proceso de investigación seguido y los resultados obtenidos	

A partir de la descripción realizada hasta el momento, es posible ilustrar las particularidades de los participantes y las actividades observadas, lo cual ayuda a identificar elementos que permiten responder las preguntas que guían esta investigación. Tras ello, continúo con la descripción de aspectos relativos a las prácticas y eventos en los que participaron los estudiantes, así como lo textos con los que interactuaron.

### **Descripción de textos, prácticas y eventos**

En las siguientes páginas presento los resultados obtenidos que giran en torno a los textos, prácticas y eventos observados, mismos que contribuyen a responder las preguntas que guían esta investigación. Para exponerlos, los organizo por temas, de tal suerte que inicio con los resultados obtenidos referentes a los textos que leen y escriben los estudiantes en la asignatura de Observatorio cualitativo de la comunicación, y continúo con los datos que señalan el acompañamiento docente que reciben los estudiantes. Para finalizar, presento las características del texto denominado reporte de investigación, documento en torno al cual giró la asignatura.

**Textos para leer y escribir en la asignatura.** Tras analizar los datos obtenidos, identifiqué la existencia de diferentes tipos de textos con los que interactuaban los estudiantes. Por un lado, reconocí textos que leían proporcionados por la docente, algunos indicados en la carta descriptiva, y otros que leían para las actividades de la asignatura, seleccionados por ellos, sin que la docente los proporcionara, en ambos casos, los estudiantes debían escribir algún tipo de evidencia. A continuación, indico cuáles fueron aquellos textos proporcionados por la docente y las actividades que se realizaban con ellos, para posteriormente hablar de aquellos que no fueron proporcionados por la docente. Para finalizar, señalo diversas cuestiones relativas al aprendizaje logrado que, si bien no es un tema que se especifique en las preguntas de esta investigación, al ser información que surgió a partir del análisis de los datos, decidí incorporarla a este apartado.

Como lo muestro en la parte descriptiva, fueron ocho los textos asignados por la docente, todos enfocados en los métodos y técnicas de investigación. Estos textos ayudaban a sumar elementos teóricos o metodológicos al reporte de investigación, y así lo hacía saber la docente cuando indicaba constantemente a los estudiantes recurrir a sus reportes de lectura

para incorporar elementos a su reporte de investigación. Algunos estudiantes coinciden en la utilidad de los textos proporcionados por la docente para construir el reporte, pero, además, para sumar elementos a su formación, como señala uno de los participantes en el grupo de enfoque:

Sí creo que [las lecturas] nos ayudaron mucho a ver qué era, sí sabíamos qué era el enfoque cualitativo. Pero no sabíamos así tanto, bueno, al menos yo con las lecturas amplié esos conceptos de la investigación cualitativa, de qué va, cuál es la diferencia de la cuantitativa y cuál es su objetivo, o qué cosas podemos encontrar en las técnicas de la investigación cualitativa, qué otras cosas podemos obtener aparte de números como en la cuantitativa (participante 7, min. 3:40).

Varias de las lecturas facilitadas eran consideradas como extensas por los estudiantes, además, al ser todos textos enfocados en cuestiones de investigación cualitativa, fueron percibidas como repetitivas o redundantes, y más que ayudar a disipar dudas o cimentar las bases de la metodología cualitativa, en ocasiones causaban el efecto contrario:

Es que, al principio, creo que fue como el primer mes que nos dejó lecturas de Cáceres y nos metió también de Taylor y Bodgan, y los dos nos llevaban a qué es lo cualitativo y se retomaban, y retomaban lo mismo, solo que le cambiaban de nombre. Como con Cáceres veíamos sobre la ecología, palabras así que no estamos tan habituados a ellas y no les entendíamos tanto. Luego con Taylor y Bodgan nos pone como algo más sencillo y como que estamos retomando... como, ya vimos lo complejo y estamos retomándolo y se nos hacía más tedioso volver a leer lo mismo (participante 5, min. 5:53).

Como he mencionado, los reportes de lectura debían cumplir con una serie de elementos que la docente señaló al inicio del curso. A esta lista de elementos los estudiantes la denominaban rúbrica. A pesar de que debían apegarse a esta rúbrica, algunos estudiantes optaron por seguir sus propias técnicas de escritura para realizar sus reportes:

Lo que yo hacía era poner, dentro de esa rúbrica, pero poner punto por punto y no tanto de que preguntas o conceptos, sino punto por punto y así se me hacía más entendible, más razonable, por decirlo así (participante 3, min. 8:32).

Este participante indica que para escribir sus reportes de lectura no anotaba estrictamente los elementos solicitados por la docente, sino que se dedicaba a tomar nota de



aquellos fragmentos que él consideraba importante resaltar y eso le facilitaba la comprensión de la lectura.

En cuanto a la entrega de estos reportes, la docente asegura que de manera general evidenciaban una comprensión de los textos y que daban cuenta de los elementos que ella pedía rescatar; sin embargo, señala que al momento de poner en práctica las técnicas de investigación, como la entrevista, por mencionar un ejemplo, los estudiantes no se desempeñaban tan bien como en el aspecto teórico. Es decir, la docente indicó que los estudiantes escribían buenos reportes de lectura, ya que daban cuenta de las ideas centrales del texto, pero al momento de aplicar la técnica para su trabajo de investigación no lo realizaban correctamente y eso lo vio reflejado durante las entregas parciales del reporte de investigación de algunos equipos, y así se los hacía saber.

Dentro de los tipos de texto que los estudiantes escribían se encuentran aquellos realizados para cumplir las actividades durante la clase, las cuales consistían en dar respuesta a una serie de cuestionamientos que la docente señalaba. Algunos, como se mostró en la figura 9, dan cuenta de un proceso de reflexión por parte de los estudiantes, ya que, tras haber realizado las lecturas correspondientes, reconocían las características con las que debían cumplir las técnicas de investigación y las aplicaban a sus propios proyectos. Este proceso de reflexión no siempre se logró. Por una parte, con respecto a la realización de los reportes de lectura, pero también respecto a la aplicación del examen, así lo hace notar una de las participantes:

Yo mis reportes de lectura los hacía con puras citas, o sea, eran citas mis reportes. Creo que lo que a mí me ayudó en el examen era que cuando nos dejó sacarlos, era: “oh, yo me acuerdo que en esta lectura venía esto”. Entonces ya nada más copiaba súper velozmente lo que ya había puesto, porque como eran citas, no parafraseé casi nada, de hecho, nada (participante 2, min. 77:02).

Como se mostró en la figura 4, en el examen la docente incluyó preguntas que debían ser contestadas a partir de la aplicación de las lecturas a los propios trabajos de investigación de los estudiantes, lo que implicaba un ejercicio de reflexión y comprensión; sin embargo, la participante da cuenta de la reproducción que realizó de los textos, tanto para sus reportes de lectura, como para responder el examen.



Por otra parte, durante las exposiciones de las diferentes técnicas de investigación, el proceso de reflexión que implicaba la actividad tampoco se evidenció. Debido a las características de este ejercicio, los estudiantes se enfrentarían a prácticas que exigían otro nivel de dominio ya que involucraba la comprensión de los textos de manera que pudieran exponer frente al grupo y resolver las dudas que surgieran, así como el conocimiento del tema, pues debían ejemplificar lo expuesto a partir de tres investigaciones empíricas, además, el hecho de que todo el grupo leyera todos los textos que se expusieron abría la posibilidad al diálogo; sin embargo, las diapositivas que presentaron los equipos contenían citas textuales extraídas de las lecturas y se apoyaban en fichas para leer los puntos a exponer. El resto del grupo se dedicó a copiar lo que sus compañeros proyectaban y en repetidas ocasiones pidieron pausar o regresar a alguna diapositiva, a fin de terminar de copiar la información. Al final de la presentación, el equipo enlistaba las referencias utilizadas y se procedía a dar la voz al resto del grupo para hacer preguntas o comentarios, pero las participaciones fueron mínimas y fue la docente la que se encargó de dirigir y profundizar en la discusión.

Otro tipo de texto que debían realizar los estudiantes eran las reseñas de artículos científicos. Esta actividad no fue muy bien recibida por los estudiantes, ya que, como expresaron en el grupo de enfoque, resultaba difícil cumplir con ella y además cumplir con los reportes de lectura, las actividades de la clase y la entrega de avances del reporte de investigación. Una de las participantes muestra su inconformidad:

Pues la primera vez que lo entregamos ahí sí todos vimos que no repitiéramos, y la segunda también, pero ya de ahí, a mí en lo personal, yo creo como las primeras tres veces no me costó encontrar artículos, ya después sí. Se me hicieron demasiados, llegó un punto en que teníamos como 40, más o menos, porque nosotros, nuestro equipo en general sí fue constante, sí entregábamos los artículos, pero fue un punto en que dijimos “¿para qué tantos artículos?”. En realidad, yo ya ni los leía, los medio leía nomás para entregar el trabajo (participante 6, min. 31:06).

La participante hace notar una duda legítima “¿para qué tantos artículos?”, pues como equipo lograron reseñar una buena cantidad de investigaciones, pero desconocían la manera en que podían incorporarlas a su reporte de investigación, aunque en algunas ocasiones la docente señaló que dichos artículos funcionaban para dar cuenta de lo que otros investigadores realizan en ese tema en contextos similares y construir el apartado de

antecedentes. La participante también hace notar la habilidad que tienen para encontrar artículos científicos que fueron de utilidad para su reporte de investigación, en los que pudieron identificar elementos señalados por la docente, como la metodología empleada y resultados relevantes, lo que implica un dominio intermedio de los textos.

En resumen, durante el curso Observatorio cualitativo de la comunicación se encontraron textos proporcionados por la docente, que los estudiantes debían leer y reportar, y textos que localizaban por cuenta propia, a fin de cumplir con las actividades de la clase. En la tabla 11 esquematizo lo antes expuesto.

Tabla 11

*Textos con los interactuaron los estudiantes*

	Texto	Tipos de texto	Actividad realizada
Texto proporcionados por la docente	Capítulos de libro referentes a los métodos y técnicas de investigación cualitativas	Monográficos	Reportes de lectura
	Lecturas sobre las características de las técnicas de investigación	Monográficos	Exposición frente a grupo
	Fotocopias con cuestionamientos	Monográficos	Responder en clase con base en lecturas asignadas o el tema de investigación del equipo
Texto no proporcionados por la docente	Artículos científicos referentes al tema de investigación elegido	Disciplinares	Reseñas de lectura
	Textos referentes a técnicas y métodos de investigación	Monográficos	Elaboración de los avances del reporte de investigación

Es importante resaltar que, como se describió en el marco conceptual, los textos monográficos presentan temas especializados con un lenguaje técnico, como es el caso de los textos de métodos y técnicas de investigación; sin embargo, no se pueden considerar

disciplinarios, pues aplican a diversas áreas de conocimiento, incluso son utilizados en el bachillerato. En el caso de los artículos científicos, sí son disciplinarios, pues los textos emergen de diversas disciplinas, pero, además, al presentar un tema especializado con un lenguaje técnico también se pueden considerar como textos monográficos.

Con los textos y las dinámicas de la clase, uno de los puntos que la docente buscaba fortalecer era que los estudiantes reconocieran que como comunicólogos son capaces de producir conocimiento y que no solamente se concibieran como hábiles técnicos en las diferentes actividades de la Comunicación. Además, fomentaba la idea de realizar investigación humanista, en la que se reconociera y respetara la perspectiva de los participantes. Para lograrlo, se apoyaba en las lecturas y durante las clases constantemente resaltaba estos puntos. Al final del semestre, la docente reconoce logros en estas cuestiones:

Los principios que yo considero fundamentales de la metodología cualitativa, esta búsqueda por los significados, por comprender, por... sí, por comprender al otro, sí lo vi patente en sus textos, sí lo vi, sí lo encontré (docente, min. 57:46).

El comentario de la docente se ve fortalecido con la perspectiva de los estudiantes, pues ellos reconocen el avance obtenido en ese aspecto. Al finalizar el semestre, se identifican como personas conscientes de la importancia de respetar y escuchar los significados atribuidos por las demás personas en ciertos contextos, también se sintieron motivados a continuar con la aplicación de lo aprendido en el curso. Uno de los participantes lo hace notar:

Es que, en cuantitativo, el semestre pasado, nos hizo aún más ligera la investigación. No sabíamos que estábamos trabajando, sentí como que “de dónde saqué toda esa información”. Aquí siento que como fue más intensivo todo, como que veíamos mucho y tratamos de comprenderlo todo al ritmo, siento que fue mucha diferencia entre esas dos clases y que ésta nos enseña una perspectiva más humanista. Nos enseña como a ver a las personas en lugar de considerarlas un número. Así que siento que esta clase sí cambió mucho mis ideas sobre investigación, sobre cómo se manejan las personas, sobre qué quiero obtener, sobre los objetivos, porque ni siquiera recuerdo el semestre pasado haber planteado un objetivo, en cuantitativo. No sé, creo que sí me ayudó mucho para esto y hasta llego al punto que me interesaría hacer una tesis respecto a la investigación que ya tenemos (participante 5, min. 79:23).

A pesar de que la dinámica de la clase daba lugar al intercambio de ideas o a expresar dudas respecto a los temas tratados, lo registrado en el diario de campo indica que la mayoría del tiempo los estudiantes se mostraban como actores pasivos ante la exposición de la docente y se dedicaban a copiar textualmente lo que ella escribía en el pizarrón o a tomar nota de las indicaciones que daba para realizar alguna actividad. A pesar de reproducir la información que exponía la docente, durante la sesión del grupo de discusión los estudiantes resaltaron algunos puntos que tanto las lecturas, como el acompañamiento docente y la práctica de las técnicas de investigación, ayudaron en el desarrollo de nuevas habilidades. Así lo menciona una de las participantes:

Siento que a mí me ayudó mucho [el curso], aparte de las lecturas, lo poquito que se me quedó grabado de: “tus ideales, déjalos de lado y bla, bla, bla”. Siento que sí me ayudó mucho de que al menos si en un futuro me ponen a hacer una entrevista o algo así, voy a estar lo suficientemente preparada para que salga bien o para que la entrevista que yo pueda hacer sí me funcione para algo. Creo que en eso sí marca en mí un antes y un después. Ya puedo estar preparada para realizar una buena entrevista, creo que ya me funcionaría mejor (participante 2, min. 80:40).

La participante da cuenta, por una parte, de que los aspectos que resalta, es decir, el hecho de dejar de lado las creencias personales al realizar una investigación, es lo que considera relevante y, por otra parte, de una apropiación de los textos, pues reconoce la utilidad de lo leído y piensa en su utilización a futuro.

A pesar de que los estudiantes reconocen haber desarrollado aprendizajes y habilidades, la docente identifica algunos faltantes en el logro de los objetivos del curso, específicamente en cuanto a poner en práctica las diferentes técnicas de investigación, así lo señala:

Nos falta a lo mejor hacer, desde un inicio, teoría-práctica para que pueda haber una mayor comprensión de lo que implica hacer una entrevista cualitativa, hacer una observación participante, no participante... (docente, min. 22:31).

**Acompañamiento docente.** Como mencioné en el marco de referencia, el papel que desempeña el docente en el proceso de enculturación del estudiante es importante, pues será quien funja como guía o acompañante en dicho proceso, quien indique la manera de leer,

escribir, criticar, pensar, etcétera, como se requiere en la disciplina o área del conocimiento en cuestión. En este sentido, a continuación, presento los datos obtenidos referentes al acompañamiento docente que reciben los estudiantes durante el curso. Para ello, hablo acerca de las acciones de acompañamiento realizadas en el aula, pero también de aquellas carencias o faltas en estas actividades, detectadas tanto por la docente, como por los estudiantes.

Como lo he mencionado hasta el momento, la asignatura giraba en torno a la realización de un reporte de investigación y la docente guiaba el curso de manera que los estudiantes construyeran dicho reporte a lo largo del semestre.

Las acciones de acompañamiento que la docente realizaba para guiar a los estudiantes se pueden dividir en tres. Dos de ellas enfocadas en la retroalimentación sobre las actividades cotidianas del curso, una de manera individual y otra por equipo. La tercera son las asesorías por equipo, vistas como espacios creados específicamente para guiar en el proceso de construcción del reporte de investigación. En la tabla 12 muestro estos tipos de acciones.

Tabla 12

*Actividades de acompañamiento docente*

Acción de acompañamiento	Actividades
Retroalimentación individual	Comentarios realizados sobre los reportes de lectura o en las reseñas de los artículos científicos
Retroalimentación por equipos	Comentarios realizados en los avances del trabajo final, en las exposiciones o en las actividades realizadas en equipo durante la clase
Asesorías por equipo	Espacios específicamente creados para resolver dudas y guiar a cada uno de los equipos en la construcción del reporte de investigación

*Nota:* Las actividades de retroalimentación podían ser de manera escrita en el documento de los estudiantes o de manera verbal durante las clases o asesorías.

Uno de los momentos de acompañamiento o guía, fue la sesión que la docente dedicó a que los estudiantes recibieran orientación por parte del personal de biblioteca para buscar artículos en bases de datos. Esta actividad la docente la diseñó debido a que los estudiantes expresaron dificultad para encontrar investigaciones que abonaran a su reporte, a pesar de

que en primer semestre cursaron una materia dedicada al desarrollo de habilidades en documentación digital. Uno de los participantes así lo hizo saber:

Como grupo, íbamos juntos nosotros cuatro desde primero, y nos dieron como una clase sobre bases de datos, que yo nunca le entendí, pero según nos enseñaban y todo eso (participante 5, min.27:41).

Esta intervención da cuenta de ciertas faltas en cuanto al tema del manejo de las bases de datos, no obstante, durante la sesión del grupo de enfoque los participantes coincidieron en que esa asignatura, cursada en primer semestre, les ayudó a entender la importancia de recurrir a fuentes académicas para citar en sus trabajos.

En cuanto a la retroalimentación que la docente daba respecto a los reportes de lectura, los participantes coincidieron en que hubo una falta en este sentido, pues no los regresaba. En una ocasión, la docente regresó a cada estudiante una carpeta que contenía todos los reportes de lectura que habían realizado, a fin de que resolvieran un par de actividades. Sin embargo, éstos no tenían comentarios o notas para enriquecer el texto o guiar las ideas plasmadas, y pidió que antes de terminar la clase devolvieran las carpetas pues aún no registraba en su lista la entrega de todos los reportes. Esta situación fue reconocida por los estudiantes durante la sesión del grupo de enfoque:

No lo sentí tanto como retroalimentación, porque solo nos preguntaba qué entendíamos, qué entendíamos y llegó un momento que se termina la clase y yo... las preguntas que tenía, yo me quedé con ellas ahí, se las entregué y le dije “¿pues qué hago?”, “en el texto que me regreses vas a contestarlas”, y pues ya (participante 5, min. 9:50).

Este participante se refería a las dudas que el texto le causaba y que la docente había indicado agregarlas al reporte de lectura; sin embargo, señala que no fueron resueltas por ella durante la clase. Este tipo de situaciones también fueron reconocidas por la docente y así lo hizo saber durante la entrevista:

A veces lo sacaba a colación en las asesorías [la retroalimentación sobre los reportes de lectura], pero no, yo los contaba como un cumplimiento, cumplieron con el requisito de leer. Ya, la verdad es que cuando les regresaba sus fóliders [sic], a veces sí tenía uno que otro comentario así de “ah, buena idea tal y tal”, pero era mínima, o sea muy poquita retroalimentación (docente, min 54:39).

Otro momento en el que el acompañamiento docente se hacía visible, era durante la realización de las actividades de la clase. Mientras los estudiantes trabajaban en equipo, la docente pasaba con cada uno para resolver dudas, dar cierta orientación o ayudarlos en lo que solicitaran, a fin de culminar la actividad. Sin embargo, esta estrategia no siempre fue bien recibida por los estudiantes, pues al ser un grupo numeroso, la docente debía administrar el tiempo de la clase para atenderlos a todos y no necesariamente lo lograba:

Como que no sentí tanta ayuda. Nosotros decíamos “sí, ya todo terminado”, se lo entregábamos para que nos dijera “pueden salir”, y no sentí tanto la... “les voy a decir ¿está bien o está mal?”, nomás lo revisaba en el momento, “pues cámbienle poquito aquí y ya queda”, y ya. Y lo que duró con una persona 20 minutos, con nosotros, cinco. No lo sentí tan beneficioso, no tuve tanto de sus asesorías en ese momento (participante 5, min. 57:56).

Algunos estudiantes distan de esta opinión y aseguran que el acompañamiento que recibieron de la docente les facilitó la realización de las actividades, como lo señala una de las participantes:

A mí me pareció muy adecuado, porque prácticamente nos llevó de la mano. O sea, entiendo que fueron muchas lecturas y a lo mejor a algunos se les hizo pesado, pero yo siento que sí nos llevó de la mano, paso por paso sobre cómo debe ser una investigación, y siempre estuvo disponible, su trato es súper cordial (participante 1, min. 53:45).

A lo largo del semestre la docente recordaba a los estudiantes la importancia de retomar aspectos de las actividades realizadas periódicamente e incluirlos al reporte de investigación, a fin de construirlo por pasos y no dejarlo todo al final del curso. Una de las participantes resalta las bondades de esta estrategia:

Creo que [la profesora] lo hizo muy, de una manera que ni siquiera sentí que ya estaba entregando el trabajo final, o sea, creo que nos lo puso por muchas partes en las que, “ok, ya hicieron eso, entonces nada más a lo mejor vuélvano a leer y agréguele un poquito más y ya lo entregan así” (participante 2, min 12:27).

A pesar de la opinión positiva de algunos estudiantes, la docente reconoce una falta en el seguimiento de estas actividades y así lo señala:

Mucho de lo que a lo mejor me falta es este seguimiento, asegurarme que una tarea los lleve a la otra. O sea, que realmente estas herramientas las vayan incorporando y no aparezcan como actividades aisladas. Siento que mucho de lo que les pedí, al final de cuentas, a lo mejor no lo lograban integrar porque necesitaban un mayor acompañamiento de mi parte (docente, min 15:50).

Otra de las acciones de acompañamiento que la docente realizó fueron las asesorías por equipo, con el objetivo de tratar específicamente cuestiones referentes al trabajo final. La docente dedicó un par de sesiones a este ejercicio, de manera que dentro del horario de la clase asignó un turno a cada equipo para reunirse con ellos en el salón de clases y revisar sus avances de investigación. Aunque sucedió lo mismo que en las clases, ya que el tiempo con el que disponían para la sesión no se administraba de la mejor manera y algunos equipos resultaban desfavorecidos. Así lo señala uno de los participantes, quien asegura que su equipo no recibió las indicaciones necesarias para realizar la presentación de su trabajo final frente al grupo:

En la sesión que iba a ser una retroalimentación para todos los equipos, no sé lo que pasó, creo que se retrasó. Nosotros éramos el último equipo y cuando vinimos fue así de “ah, ¿ya tienen sus objetivos, todo?”, “no, pues sí”. “Ah, muy bien. ¡Ay!, quedan como 5 minutos, pero vamos a ver muy rápido...”. Y en ese transcurso a los demás equipos fue como que “ah, para la exposición necesitamos esto, esto y esto”, y nosotros, de hecho, el día de las exposiciones lo andábamos haciendo, porque fue así como, nosotros no sabíamos qué iba a llevar la exposición [...]. De hecho, se lo comenté a la profe, “¿sabe qué, profe?, así y así” y me dijo “¿sabes qué?, a mí se me fue la onda, discúlpame, fue mi error” (participante 3, 61:03).

La exposición de los trabajos finales se dividió en dos sesiones y el primer día no alcanzó a exponer este equipo, motivo por el que fue posible rehacer la presentación con base en los lineamientos señalados por la docente y obtener buenos comentarios al respecto.

**Características del texto denominado reporte de investigación.** El reporte de investigación lo construyeron los estudiantes, organizados en equipos, a lo largo del semestre. Desde el inicio del curso, la docente señaló la realización de este reporte e indicó las



características generales con las que debía cumplir. Al avanzar en las clases, indicaba las características particulares de cada uno de los apartados del reporte.

A manera de resumen, durante la entrevista la docente hizo una recapitulación de los apartados que conformaban el reporte de investigación:

Primero está la fase del planteamiento del problema, del protocolo de investigación, hay un siguiente avance que tiene que ver con la revisión teórica de la problemática. Otra fase que es la fase de construir la metodología, de argumentar la construcción de su trabajo desde un abordaje cualitativo. En ese, ellos desarrollan un apartado donde describen la pertinencia de la metodología cualitativa para su investigación, qué técnicas utilizarán. Hay otra fase, ya del trabajo de campo, donde las técnicas que anunciaron en un inicio pues las utilizan [...], después de eso, ya de manera más narrativa, los muchachos exponen sus resultados preliminares de investigación (docente, min. 44:39)

En cuanto a la elección de los temas a investigar, al inicio del curso, como actividad individual, debían pensar en problemáticas que pudieran abordarse desde las Ciencias de la Comunicación, compartirlas con sus compañeros de equipo y entre todos elegir el tema. En este sentido, una de las participantes expone la manera en que eligieron las problemáticas a investigar:

Entonces [decidimos] escoger un tema que supiéramos que se nos podía hacer sencillo. Entonces, creo que la mayoría de los equipos eligió algo como sencillo, de jóvenes porque nosotros somos jóvenes, y estudiantes universitarios porque nosotros somos universitarios, entonces creo que a lo mejor la mayoría de los trabajos finales concordaron en ese enfoque de temas, porque creo que era como más accesible a nosotros, porque sabíamos que iba a ser un trabajo final (participante 2, min. 11:58).

Las problemáticas a investigar surgieron a partir de los gustos e intereses de los estudiantes, así lo hace notar un participante:

Nosotros, entre todos los temas que teníamos nació el interés por reconocer esa problemática [la difusión de los eventos culturales en la ciudad], por hacerla visible, porque, aunque sepamos que no hay gente, tenemos como que decirles “pues no hay gente, pero por qué”. Creo que surgió el interés por guiarnos hacia cómo funcionan

los medios de comunicación en la difusión de eventos culturales (participante 5, min. 15:56).

Las investigaciones giraban en torno a diferentes problemáticas, pero en todas se consideraron a los jóvenes universitarios como actores clave. Para la realización de esta tesis solicité a los estudiantes me proporcionaran sus reportes y me fue posible recuperar cuatro de un total de nueve. En la tabla 13 muestro los títulos de los reportes obtenidos y el objetivo general de cada trabajo.

Tabla 13

*Títulos y objetivos de los reportes de investigación obtenidos para esta tesis*

Título del reporte de investigación	Objetivo de la investigación	Cantidad de integrantes del equipo
¿Síntomas de amor y preocupación por la pareja o violencia?	Identificar los principales mensajes que los medios de comunicación transmiten respecto al amor, según la opinión de jóvenes universitarios	3
Percepción de los jóvenes universitarios de Ensenada sobre la radio	Conocer la percepción que los jóvenes universitarios que viven en Ensenada tienen sobre la radio; saber si están conformes con lo que escuchan y lo que esperan de ella	4
Difusión del arte y la cultura en Ensenada	Reconocer la eficacia de los medios masivos de comunicación por los cuales se difunden los eventos culturales en Ensenada, Baja California	4
La percepción social de la marihuana en jóvenes universitarios <sup>a</sup>	Buscar la percepción actual ya sea esta positiva o negativa frente al tema. Descubrir cómo se estructura el imaginario colectivo y cómo éste interactúa con los individuos. Crear un glosario con las definiciones que constituyen las concepciones generales	4

<sup>a</sup>No se especificaba un objetivo general, por lo que en la tabla se muestran los tres objetivos que guiaron esa investigación.

Al revisar los reportes de investigación a la luz de los aspectos que propone Parodi, et al. (2010), fue posible identificar que los cuatro comparten las mismas características, por lo que se pueden resumir estos elementos de la siguiente manera:

- Macropropósito: informar.
- Contexto de circulación: pedagógico.
- Relación entre los participantes: escritor semilego y lector experto
- Modo de organización: descriptivo y narrativo, específicamente en los resultados.
- Modalidad: monomodal

Los cuatro reportes de investigación presentan la misma estructura, la cual responde a las instrucciones de la docente: introducción, planteamiento del problema, preguntas, objetivos, justificación, marco teórico con los conceptos clave y antecedentes, método, resultados, conclusiones, referencias y anexos. En los reportes, los diferentes apartados son escritos por todos los integrantes del equipo, pero esto cambia en las conclusiones, pues se presentan de manera individual, es decir, cada uno de los integrantes del equipo expone sus conclusiones al respecto, indican con su nombre quién las escribió y esas cuartillas se agregan en la parte correspondiente, de manera que no se realiza una conclusión general del trabajo que integre las reflexiones de todos los miembros del equipo. Esto no fue una indicación explícita de la docente, pero mencionó la necesidad de que cada integrante del equipo debía dar cuenta de su participación en las actividades y en la elaboración del reporte.

Durante el grupo de enfoque, pregunté a los participantes sobre el proceso que realizaron como equipo para integrar todas las partes del reporte de investigación y entregarlo completo a la docente cuando lo solicitó al final del semestre. Algunos comentaron que se repartieron las tareas. Así lo señala una de las participantes:

El trabajo final terminó siendo un Frankenstein que cada quien mandó su parte, “no pues que te toca a ti esto y a ti esto”. Alguien dijo: “no, que yo no quiero hacer entrevistas”, entonces tuvimos que acoplarnos entre nosotros [...]. Con la que más o menos agarré el rollo fue con “X” y ella fue la que terminó haciendo el documento (participante 1, min. 41:18).

La participante hace notar que se repartieron las actividades a realizar de acuerdo con los gustos de cada integrante y quien se dedicó a unir todas las partes del reporte fue una sola persona. También se encuentran otras formas de trabajar, como lo señala uno de los participantes que indicó que su equipo se reunió a trabajar para escribirlo entre todos:

Tenemos como una rutina en la cual sí nos sentamos enfrente de una computadora y nada más una persona está redactando y los demás están aventando lo que es ideas para el tema y nos rotamos, pero la mayoría del trabajo fue escrito de esa manera (participante 4, min. 44:09).

Tras revisar los reportes obtenidos para esta investigación, realicé la tabla 14, en la que señalo los diferentes apartados de los que se componen, así como los elementos que contiene cada uno de ellos.

Tabla 14

*Elementos de cada apartado de los reportes de investigación obtenidos*

Apartados del reporte	Elementos	Reportes de investigación			
		¿Síntomas de amor y preocupación por la pareja o violencia?	La percepción social de la marihuana en jóvenes universitarios	Difusión del arte y la cultura en Ensenada	Percepción de los jóvenes universitarios de Ensenada sobre la radio
Introducción	Tema a tratar/ problema	✓	✓	✓	✓
	Participantes	✓		✓	✓
	Objetivo	✓	✓	✓	
Planteamiento del problema	Preguntas y objetivos	✓	✓	✓	✓
	Contexto	✓	✓	✓	
	Justificación				✓
Marco teórico	Conceptos clave	✓	✓	✓	✓
Método	Antecedentes	✓	✓		✓
	Explicación de uso del paradigma cualitativo	✓	✓		
	Técnicas utilizadas	✓	✓	✓	
Resultados	Selección y descripción de participantes	✓	✓	✓	
	Narración de lo encontrado	✓	✓	✓	✓
	Voz de sus participantes	✓	✓		✓
	Sugerencias			✓	
Conclusiones	Descubrimientos	✓	✓	✓	✓
	Recuento de lo realizado	✓			✓
	Reflexión personal	✓	✓	✓	✓
Referencias		✓	✓	✓	✓
Anexos		✓	✓	✓	✓

En los reportes de investigación obtenidos se pueden identificar los diferentes apartados solicitados por la docente, pero, como se observa en la tabla 14, no todos incluyen los mismos elementos. Otros, no utilizan subtítulos para separar las secciones.

En los cuatro reportes obtenidos, en el apartado de marco teórico los estudiantes escriben citas textuales y paráfrasis de artículos científicos o diversos textos (tanto los proporcionados por la docente, como los encontrados por ellos mismos) para reportar los antecedentes o definir los conceptos claves de su tema, mismos que presentan como una especie de glosario en el que se muestra el concepto y la definición que otorgan uno o más autores (ver ejemplo en la figura 10). En este apartado, los estudiantes dan cuenta de habilidades para entrelazar las definiciones encontradas, parafrasear y dar un sentido al texto.

Para el siguiente trabajo de investigación usaremos los conceptos:

- Consumo cultural
- Medios masivos de comunicación
- Arte
- Gobierno
- Educación

Para obtener un mayor entendimiento del trabajo es necesario identificar estos conceptos, ya que de ahí parten las ideas principales, además de hacer más eficiente la obtención de conocimiento.

Para comenzar, el consumo cultural Ortega (2009) lo define como “prácticas sociales, que son a la vez simbólicas, por medio de las cuales los productos son apropiados y objeto de usos diversos”. Mientras que para Canclini “conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos” (1993). Aunque después le agregaría el valor simbólico y no solo el valor comercial del consumo, partiendo así el reconocer al arte como parte de la sociedad y parte de los individuos que generan un valor extra. Así podemos tener claro que el consumo cultural a partir de la obtención de bienes y servicios, además del uso de éstos, generando un valor personal y económico.

Con el avance tecnológico que ha ido aumentando sustancialmente en los últimos años nos deja que los medios masivos son algo indispensable a la hora de transmitir información, por ello Solórzano (2009) integra la idea de tomar las nuevas tecnologías y las define como las “comunicaciones (...) abriendo diversos campos y posibilidades” (p.3). Además integra la idea de la influencia en los públicos como sector importante en la recepción de la información. Por otro lado J. Baran (2004) define a los medios masivos como “el proceso mediante el cual se crean significados compartidos entre los medios masivos y sus públicos” (p.9).

Para definir las artes Herrera Lima (2002) contextualiza y retoma ideas de arte en México y sus percepciones históricas, para ellos toma al arte como “forma de ver el mundo arraigada en circunstancias históricas concretas y un objeto cultural con pretensiones de validez más generales o universales” (p. 3). En ella sitúa al arte como percepciones de la sociedad y reinterpretaciones del tiempo que buscan una validez. Mientras Tatarkiewics (2001) define al arte como “una actividad humana capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia”. Estas dos definiciones contrastan las diferentes percepciones de los públicos, una mira al artista y al público establecido en un determinado lugar, mientras otro ve las condiciones en que se genera.

Figura 10. Ejemplo de marco conceptual en los reportes de investigación. Recuperado del reporte de investigación Difusión del arte y la cultura en Ensenada, diciembre de 2017.

Por otra parte, en el apartado de método, los cuatro equipos recurren a la realización de algún tipo de entrevista y a grupos de enfoque, esto a causa del hincapié que hizo la docente en la importancia de utilizar estas técnicas en la investigación cualitativa. Los resultados son presentados de manera que retoman extractos de las transcripciones y, en algunos casos, relatan las respuestas de sus participantes a manera de descripción o explican las respuestas de los participantes para contestar sus preguntas de investigación (ver ejemplo en figura 11), lo que corresponde con las indicaciones que dio docente para elaborar este apartado.

#### **Desarrollo de la investigación**

La gran mayoría de los jóvenes universitarios concordaron en que el amor para ellos es un sentimiento que se tiene hacia otras personas, lo relacionaron con el apoyo, la unión, compromiso. Expresaron que implica estar para la otra persona de forma incondicional, que se encontraba en "una persona que te inspira a ser mejor". Por otra parte también hubo quienes expresaron que "el amor es una condición que puede sacar un lado malo de las personas", o que el amor puede ser un arma de doble filo "debido a que algunas personas no saben diferenciar lo que es amor y lo que no es amor".

Los jóvenes piensan que tanto el cine como la música y la televisión muestran al conceptos del amor que no son siempre los más apegados a la realidad, ya que se idealiza mucho al amor, se pinta como que "todo es color rosa" o que todo es perfecto, cuando las cosas en la realidad no son así. También se envían mensajes extremistas sobre amor y desamor, con el cual los jóvenes no están de acuerdo ya que no siempre sienten que están en alguno de esos extremos.

Se mencionó un ciclo que se muestra en los medios (principalmente en la pantalla) en el que se está en un estado de enamoramiento total, luego surgen problemas y la pareja se separa, para posteriormente volver a estar juntos o encontrar a alguien más; "debe haber un problema para que surja el amor, pero no debe ser así". Consideran que en el cine se utiliza mucho la enmienda de "El amor lo puede todo" difundiendo con esto una idea irreal sobre lo que es el amor y propagando de alguna manera el mensaje de que pase lo que pase debes perdonar a la persona por "amor".

Además se habló también de que los medios sexualizan mucho el amor, se dijo que: "en los comerciales y todo eso pues es más sexo y todo eso, no es como que representen el amor, o bueno, el amor hacia los hijos y todo eso si lo he visto y en eso si estoy de acuerdo, pero en el sexo no porque, no es, para mí no es algo... es algo que complementa al amor, pero no es amor".

Figura 11. Ejemplo de presentación de resultados en los reportes de investigación. Recuperado del reporte de investigación ¿Síntomas de amor y preocupación por la pareja o violencia?, diciembre de 2017.



En el ejemplo mostrado en la figura 11 se puede apreciar cómo los integrantes del equipo retoman respuestas de sus participantes, ponen entre comillas algunas de las frases rescatadas y entrelazan lo encontrado con sus propias palabras, de manera que construyen una narración de lo obtenido apuntando a responder sus preguntas de investigación.

En cuanto al apartado de las conclusiones, éstas son realizadas y presentadas de manera individual y cada integrante incorpora al documento las cuartillas que escribió. En esa sección, los estudiantes señalan descubrimientos respecto al tema tratado, sus aprendizajes y también hacen un recuento de las acciones realizadas durante el proceso (ver ejemplo en la figura 12).

[Nombre del estudiante]

Al inicio de la correspondiente investigación, consideraba esta problemática algo no muy relevante y con creencias muy arraigadas sobre el cómo serían los resultados de dicha indagación. Pensaba que los jóvenes se verían más abiertos al uso de la marihuana y que su criterio sería en pro del uso personal de esta. Sin embargo, con el desarrollo de la investigación mi punto de vista fue redireccionándose poco a poco. Con el planteamiento del problema logre entender como una problemática puede contar con diferentes vertientes a las cuales dirigir el esfuerzo del investigador en pos de resolver las cuestiones planteadas.

Cuando comenzamos a buscar antecedentes e investigaciones similares, descubrir la falta de perspectiva cualitativa en dichos trabajos que en su mayoría se enfocaban en el muestreo estadístico de un enfoque cuantitativo fue un hecho interesante para mi persona, no solo porque nos dejaba una gran ventana de oportunidad para interpretar una visión no muy recurrente si no porque la gran mayoría de las investigaciones consultadas hablaban sobre casos relativos a países extranjeros donde claramente no son totalmente diferentes los actores, el resto del contexto y los ambientes son diferente. Para este punto comencé a preguntarme que tan diferentes serían las respuestas dependiendo del país.

[Nombre del estudiante]

Este trabajo trae a la mesa del lector una oportunidad de visualizar la realidad desde una perspectiva externa a sí mismo y como estudiante (padre, madre, hijo, consumidor o no-consumidor) y adoptar la visión neutra y participativa de un investigador, obtuve la oportunidad de encontrar respuestas a través de un amplio análisis de las percepciones subjetivas de los estudiantes de la facultad, mis amigos entre ellos.

En los resultados a las incógnitas de los grupos de enfoque se encuentran concentrados la mayoría de los cuestionamientos que, al menos yo, considero importantes. Existe un estereotipo para las personas que frecuentan consumir cannabis, pero identificar a un consumidor es como buscar una aguja en un pajar; a la vez, el argumento principal que libra a la marihuana de toda culpa (en el punto de vista del debatiendo, defensor) es su inexistente índice de muertes registradas por consumo. Sin embargo, la marihuana solo forma parte de un encuadre más grande, que arrastra un peso simbólico.

Figura 12. Extractos de las conclusiones en uno de los reportes de investigación. Recuperado del reporte de investigación La percepción social de la marihuana en jóvenes universitarios, diciembre de 2017.

Por último, los reportes presentan una sección de anexos y referencias. En los anexos, algunos presentan las guías de entrevista, incluso, un par de equipos muestran las respuestas obtenidas. Otros presentan lo registrado en sus observaciones o durante la realización de las entrevistas y grupo de enfoque, pero todos coinciden en la presentación de elementos vinculados a las técnicas de investigación utilizadas. En la sección de referencias, los estudiantes presentan el listado de los textos a los que recurrieron para realizar su reporte, pero no se apegan estrictamente al manual de la APA, formato que, por indicación de la docente, debían seguir (figura 13).

#### REFERENCIAS

- Aguilar, R., Laris, B. & Berlín, I. (1998, diciembre 12). *Apuntes para el estudio de la radio informativa en México. Radio, periodismo radiofónico, géneros de opinión*. Revista Latina de Comunicación Social, 1, 21. 2017, noviembre 11, De redalyc Base de datos.
- ARANDA, D., SÁNCHEZ-NAVARRO, J. y TABERNERO, C. (2009). *Jóvenes y Ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. UOC.
- Ballesta, J., Gómez, J., Guardiola, P., Lozano, J., Serrano, F. (2003). *El consumo de medios en jóvenes de secundaria*. Madrid: CCS.
- Barrios, A. (2013). *La radio en la era de la sociedad digital*. Recuperado de:  
<http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2013.5.4>
- Campo, G. (2016). *Los millenials de hoy y la radio en México*. Recuperado de  
<http://blog.grupoacir.com.mx/millenisls-tendencias-de-radio-hoy>.
- COBO, C. y PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. México: FLACSO.
- Coronado, J. (s.f.). *Perspectivas de la radio frente al desarrollo de la tecnología digital*.  
Recuperado de  
[www.razonypalabra.org.mx/antiores/n49/bienal/mesa3/Coronado.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n49/bienal/mesa3/Coronado.pdf)

Figura 13. Ejemplo de sección de referencias de uno de los reportes de investigación. Recuperado del reporte de investigación Percepción de los jóvenes universitarios de Ensenada sobre la radio, diciembre de 2017.

A manera de resumen, quisiera resaltar algunas cuestiones. Por una parte, todos los reportes mantienen la misma estructura, pero dentro de ella no en todos se encuentran los mismos elementos y no todos son presentados de la misma manera. Algunos separan cada apartado con un subtítulo, otros escriben toda la información sin indicar a qué apartado pertenece. Además, aunque la docente especificó que debían escribirlos en formato APA, las reglas establecidas en el manual no se siguen estrictamente tanto dentro del documento, como en el apartado de referencias.

Por otra parte, todas las actividades que la docente diseñó para el curso tenían como fin brindar elementos que abonaran a la construcción del reporte de investigación. Algunos estudiantes coincidieron en la utilidad de dichas actividades, pero para otros representó un reto llevarlas a cabo, ya sea porque desconocían el objetivo de la actividad o por realizarla a la par de otros ejercicios asignados por la docente. Además, se evidencia el hecho de que los estudiantes realizan las actividades a fin de aprobar el curso, sin que necesariamente involucre un ejercicio de reflexión por su parte.

Por último, la falta de retroalimentación de la docente en los trabajos escritos o en las asesorías, fue señalada por los estudiantes como uno de los puntos que afectó en el desarrollo del curso y, por ende, en el proceso de construcción del reporte, pues no sabían si lo que realizaban era correcto o necesitaba modificaciones. Esta falta de acompañamiento fue también reconocida por la docente. A pesar de estas situaciones, los estudiantes resaltan ciertos conocimientos adquiridos a partir de la clase e identifican su utilidad en el futuro académico y profesional.

## Capítulo 6. Discusión y conclusiones

### Discusión

Tras analizar la información obtenida, fue posible identificar los elementos que permiten dar respuesta a las preguntas que guían esta tesis. En el presente capítulo doy cuenta de dichos elementos y lo hago a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta investigación. Para responder las preguntas, inicio con las cuestiones alusivas a los textos con los que interactuaron los estudiantes durante el curso, continúo con la influencia del acompañamiento docente en el cumplimiento de los objetivos de la asignatura y termino con las características del reporte de investigación en torno al cual se desarrolló la clase.

**Textos que leen y escriben los estudiantes en la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación.** Los textos con los que interactuaban los estudiantes eran de varios tipos. Por una parte, leían textos de tipo monográficos (Day, 2005). Tal es el caso de aquellos que la docente enviaba por correo a los estudiantes para que hicieran sus reportes de lectura. Si bien en estos textos se abordaban cuestiones específicas referentes a los métodos y técnicas de investigación cualitativa, al ser aplicables para cualquier área del conocimiento, no se pueden considerar como textos disciplinares, pero tampoco como textos básicos ni de divulgación debido al grado de dificultad o especificación que presentan.

Los reportes que resultaban de las lecturas debían dar cuenta de las ideas principales del texto, así como las propias opiniones y dudas del estudiante respecto al mismo. Sin embargo, a partir de lo observado y de lo comentado por los mismos participantes, los reportes de lectura indican la reproducción, muchas veces textual, que los estudiantes hacían para cumplir con la actividad, lo que da como resultado un resumen del texto, más que un escrito que dé cuenta de un ejercicio de reflexión o profundización. En esos textos que realizaban los estudiantes como si fueran resúmenes, mostraban citas o paráfrasis y no cuestionaban lo expuesto por el autor, de manera que, como señalan Castro y Sánchez (2013), no construían su propia perspectiva a partir de los textos, sino que los tomaban como irrefutables. Al no evidenciar un ejercicio de reflexión a partir de la lectura y realizar los reportes a manera de resumen, con las características que mencionó y solicitó la docente, el estudiante recurría a prácticas de literacidad escolar (López-Bonilla, 2013), más que

académicas, que eran el tipo de prácticas que la docente fomentaba, aunque no necesariamente propiciaba las condiciones para lograrlas. Además, la realización de resúmenes son actividades en las que somos instruidos desde la educación primaria, por lo que se pueden ver como prácticas de literacidad básicas, si las vemos desde la perspectiva de Shanahan y Shanahan (2008).

En los textos de tipo monográfico también se incluyen los artículos científicos que los estudiantes buscaban para realizar las reseñas semanales y construir el apartado de antecedentes de su reporte final. Estos artículos resultan de investigaciones realizadas en diversas disciplinas de las ciencias sociales y cuentan con una serie de características que les permite ser publicados en revistas arbitradas. Lo anterior nos habla de textos disciplinares (aunque no necesariamente del área de Comunicación), mismos que exigen al lector cierto nivel de dominio para interpretarlos y, en el caso del grupo observado, identificar aquellos que eran de utilidad para sus investigaciones y reportarlos. Para reseñar lo encontrado, los estudiantes siguieron las indicaciones de la docente, de manera que se dedicaron a identificar las ideas y los elementos que consideraron importantes retomar para sus investigaciones, como los objetivos, la metodología y los resultados, e incorporaron algunas citas textuales y también paráfrasis.

Un ejercicio similar, en cuanto a la manera de presentar la información, resultó con las exposiciones sobre técnicas de investigación que contó como segunda evaluación parcial. En esta actividad los estudiantes que exponían se dedicaron a presentar citas textuales en sus diapositivas de lo que los textos proporcionados por la docente señalaban, pero daban el crédito correspondiente al autor. Esta incorporación de citas, como señalan Castro y Sánchez (2013), puede significar una intención de los estudiantes por evitar el plagio y, al no recurrir a otras fuentes para enriquecer sus exposiciones, no mostraban algún tipo de comparación entre perspectivas o discusión a partir de lo encontrado. Mientras se realizaba la exposición, el resto del grupo que permanecía sentado copiaba lo expuesto y en ocasiones pedían que regresaran a alguna diapositiva para terminar de copiar. Esto, aunado a la realización de los reportes de lectura a manera de resúmenes, da indicios de la participación en prácticas de literacidad escolar (López-Bonilla, 2013). En comparación con los resultados citados, en este ejercicio se presentó una variante, que fue la identificación de artículos científicos que dieran cuenta de la utilización de la técnica de investigación en cuestión. Esta actividad implicó el

mismo tipo de habilidades a las que recurrieron para realizar el ejercicio de reseñar los artículos científicos, así como hablar de dicha investigación empírica durante la exposición. Debido a esto, se puede decir que, para realizar este ejercicio de evaluación, el estudiante dio cuenta de prácticas de literacidad básicas, pero también de prácticas de literacidad intermedias (Shanahan y Shanahan, 2008).

En resumen, con las actividades que la docente diseñaba para el curso, a partir de los textos que asignaba para leer y escribir, se posibilitaba la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad académica, ya que dichos textos demandaban ejercicios de reflexión, de análisis y de discusión respecto al contenido. Estos ejercicios se verían reflejados en los diferentes textos que escribían o en sus participaciones durante la clase, pero no fue así, los estudiantes tomaban los textos como irrefutables y se dedicaban a reproducirlos –muchas veces– textualmente. Además, no se caracterizaban por ser un grupo participativo, de manera que era la docente quien guiaba y profundizaba en los temas y cuestionaba a los estudiantes, a fin de que participaran. Esto coincide con lo reportado por González y Vega (2010) quienes señalan que las intervenciones de los estudiantes se realizan a manera de constatación de que realizaron la tarea, más no como evidencia de análisis o crítica. En este sentido, aunque el diseño de las actividades demandaba habilidades más avanzadas de los estudiantes, estos daban cuenta de que las realizaban para aprobar el curso y no siempre recurrían a una visión crítica o reflexiva para construir su propio conocimiento ni cuestionaban los textos o las exposiciones de la docente y la mayoría de las ocasiones reproducían en sus escritos lo que señalaban los textos que leían, lo que indica que la participación en prácticas académicas no se concretó.

#### **Intervención del acompañamiento docente para lograr los objetivos del curso.**

Como señalan Guzmán y García (2015), la importancia de que el docente ofrezca un acompañamiento en las actividades que diseña para los estudiantes, recae en que, a partir de esa guía, los estudiantes podrán acercarse a los textos de manera que les facilite comprenderlos, obtener la información y construir conocimiento, así como lograr los objetivos del curso. Los autores insisten en que el ejercicio de acompañamiento tendrá que combinar acciones de guía y retroalimentación. En este sentido, tanto los estudiantes como

la docente coinciden en las falencias que presentaron algunas de las acciones de acompañamiento durante el curso.

La docente asegura que en los reportes de lectura los estudiantes señalaban los aspectos que ella pedía identificar, pero no menciona la cuestión de reproducción que hacían del texto, aunque se preparaba para ello y los solicitaba escritos a mano. La docente no hacía saber a los estudiantes los aspectos positivos ni los negativos que identificaba en los reportes, pues no los regresaba y cuando los prestó para realizar un par de actividades, los reportes no tenían comentarios. Esta falta de retroalimentación sobre los textos que los estudiantes realizaban, pudo contribuir a que desconocieran si lo que estaban reportando cumplía con las características solicitadas para el reporte de investigación, de manera que ignoraban si podían incluirlos o necesitaban hacer ajustes. Esta situación refuerza lo señalado por Braidot, Moyano, Natale y Roitter (2008), quienes aseguran que los estudiantes necesitan ser instruidos de manera explícita en cuestiones lingüísticas y discursivas de cada uno de los géneros solicitados y la manera de construirlos, para favorecer el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de géneros académicos.

La falta de guía o de estrategias docentes que faciliten al estudiante realizar las actividades solicitadas, coincide con lo reportado por Navarro (2013), quien señala que, aunque el docente tenga experiencia en las prácticas propias del área de estudio en que se encuentra, no siempre se garantiza un proceso satisfactorio de enseñanza o aprendizaje en los estudiantes que buscan formarse desde dicha área. Además, como señala el autor, aunque los docentes reconozcan las dificultades que representan para los estudiantes las actividades de lectura y escritura, no cuentan con estrategias que faciliten esos procesos.

La falta de retroalimentación sobre los trabajos escritos fue una constante identificada tanto por los estudiantes, como por la docente, pero no fue así en cuanto a la retroalimentación durante la clase. En el aula, la docente ejemplificaba los temas tratados, guiaba la discusión y cuestionaba a los estudiantes sobre lo leído, lo que remite a lo reportado por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), quienes denominan como *trabajo durante* a las acciones realizadas por los docentes en las que entrelazan las prácticas de lectura y escritura con el aprendizaje de los contenidos y guían al estudiante durante la realización de las actividades solicitadas. Aunque lo reportado por las autoras indica el logro de los objetivos de las actividades y de los aprendizajes esperados, en el caso observado, este *trabajo durante* se ve coartado por la falta

de retroalimentación ya mencionada, por la falta de explicitación en el objetivo de algunas de las actividades solicitadas y la relación que guardaban entre ellas para construir el reporte de investigación, pero también por falta de tiempo para alcanzar a atender a un grupo numeroso. Los estudiantes no expresaban tener problemas con esta situación durante la clase, sino que lo hicieron saber en el grupo de enfoque.

Al solicitar las actividades, específicamente los apartados de los que se componía el reporte de investigación, la docente comentaba algunos ejemplos de cómo debían escribirse y qué elementos debían contener, así como una breve explicación del objetivo de dicho apartado, en ocasiones lo hacía de manera oral y en otras lo escribía en el pizarrón, pero no ahondaba en más cuestiones ni los estudiantes exponían dudas al respecto. Sin embargo, diseñó y proporcionó diversos apoyos textuales, como las fotocopias que servían de guía para elaborar los apartados del reporte de investigación o las listas de elementos que apuntaba en el pizarrón para señalar las características que debía tener la tarea solicitada, de tal suerte que estos apoyos funcionaban como una base a partir de la cual los estudiantes realizaban lo solicitado.

Aunque no fueron instruidos de manera explícita, los estudiantes realizaban la actividad, pues era indispensable para aprobar el curso, lo que coincide con lo reportado por Navarro (2013), quien señala que los estudiantes universitarios suelen ser evaluados con base en prácticas de lectura y escritura que no terminan de dominar y en las que no son instruidos explícitamente, por lo que deben desarrollar cierta autonomía para cumplir con lo solicitado. Aunque esta asignatura se cursa en quinto semestre y previamente se llevaron otras asignaturas de metodología de la investigación, los estudiantes mostraron desconocimiento respecto a la construcción de las secciones que debía contener el reporte de investigación y cómo relacionarlas entre sí.

A pesar de la situación ya descrita, al final del curso los estudiantes reconocieron la adquisición de saberes y habilidades a partir de las actividades de la clase, por lo que el objetivo de la asignatura, que consiste en aplicar métodos y técnicas de investigación cualitativa para describir fenómenos desde la Comunicación (FCH, 2015), se logró. Durante el grupo de enfoque, los estudiantes señalaron que son capaces de identificar las diferencias básicas entre la investigación de corte cualitativo y la de corte cuantitativo, las características principales de los métodos cualitativos, así como su aplicación en futuras asignaturas.



Además, los reportes de investigación evidencian su habilidad para recurrir a diversos autores, retomar elementos que proponen, relacionarlos con su tema de investigación y encausarlos hacia la definición de conceptos, reforzamiento de antecedentes, etcétera. También, se ven presentes procesos de autoría, pues en apartados como las conclusiones, los estudiantes se posicionan frente a su tema y exponen sus hallazgos y aprendizajes, así como sus propias ideas a partir de lo documentado. Asimismo, los reportes dan cuenta de la habilidad de los estudiantes para realizar búsquedas de información específica, parafrasear y citar.

Lo expuesto por los estudiantes respecto a los aprendizajes logrados se vio reforzado por lo señalado por la docente, quien dijo identificar en los reportes de investigación características del paradigma cualitativo que ella remarcó a lo largo del curso como importantes al realizar una investigación. Esta situación da cuenta de la autonomía esperada en los estudiantes universitarios, pues, aunque desconocían el objetivo de algunas actividades y no tenían una instrucción explícita sobre cómo construirlas, lograron completarlas de tal manera que la docente da cuenta de ello.

Para finalizar con este subtítulo, el acompañamiento y guía que la docente brindó a los estudiantes a lo largo del curso fue insuficiente desde la perspectiva de ambos participantes; sin embargo, diseñó y proporcionó una serie de apoyos textuales que funcionaron como base para que los estudiantes realizaran sus tareas.

Aun con desconocimiento acerca de lo que en ocasiones debían realizar y cómo debían realizarlo, los estudiantes lograron cumplir con las actividades solicitadas. Esta situación resultó en que los estudiantes lograran de manera parcial el objetivo del curso. Sin embargo, con base en lo señalado por Guzmán y García (2015), es necesario que la docente defina estrategias de trabajo que fomenten la participación del estudiante en prácticas de literacidad académica.

**Características del texto denominado reporte de investigación.** Tras la revisión de los reportes de investigación obtenidos para esta tesis, fue posible identificar los diversos elementos de los que se componen. En este sentido, los datos coinciden con lo reportado por Castro y Sánchez (2013) por dos razones. En primera, los autores señalan que los estudiantes universitarios conocen las convenciones básicas de organización y distribución en el

documento, tal es el caso del grupo observado. Sin embargo, a pesar de ser un texto que demanda cierta interpretación y reflexión por su parte, construyeron un texto que queda en el plano descriptivo. Es decir, en gran parte del reporte de investigación, los estudiantes se dedicaron a reproducir lo que las lecturas proporcionadas por la docente señalaban respecto a las características de los métodos y técnicas de investigación cualitativa y en ocasiones hacer alguna paráfrasis; sin embargo, a diferencia de lo reportado por los autores, en la presentación de resultados, además de mostrar citas textuales de sus entrevistas y parafrasear, muestran la información obtenida de manera que entrelazan las respuestas de sus participantes y describen lo encontrado, a fin de responder sus preguntas de investigación.

En segunda, a partir de que la sección de conclusiones es presentada de manera diferente a lo que escribieron en los otros apartados del reporte, ya que son realizadas de forma individual. Esto da cabida a que cada uno de los integrantes del equipo exponga su visión respecto al tema tratado o a la interacción con sus participantes y además dé cuenta de sus aprendizajes, lo que, como señalan Castro y Sánchez (2013), permite ver la intención del estudiante por posicionarse frente a lo investigado y exponer su parecer.

La sección de conclusiones, así como la presentación de resultados, permiten observar habilidades de literacidad intermedia por parte de los estudiantes, ya que toman cierta distancia de la reproducción de ideas y proponen respuestas a sus preguntas de investigación a partir de retomar y describir los datos obtenidos, lo que indica la participación en prácticas de literacidad académica.

Los reportes de investigación revisados cumplen en gran medida con la estructura señalada por la docente, aunque no siempre se evidencie congruencia entre los elementos que la conforman. Este aspecto resulta notorio entre la concordancia que deben guardar las preguntas de investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar. Aunque se realizaron ejercicios en clase para trabajar en esta parte del reporte, el documento final presenta una falta de concordancia entre ambos aspectos, pero no fue señalado por la docente como un punto en el que se debía trabajar para mejorarlo. Esta situación vuelve a remarcar la importancia de que las convenciones retóricas del género solicitado sean explicitadas por la docente para que el estudiante conozca las características con las que debe contar su escrito y se logren los fines planeados para dicho proceso de escritura.

De acuerdo con Cisneros, Jiménez y Rojas (2010), la realización de textos como el reporte de investigación implican que el estudiante se documente, jerarquice la información y establezca relaciones entre lo leído y lo encontrado en el campo, y asuma una postura al respecto. Además, como señalan Parodi et al. (2010), la construcción de un reporte de investigación posibilita la generación y transmisión de conocimiento, por lo que se puede hablar de que circula en un contexto científico. Aunque en el salón de clases no se pretendía la realización de documentos profesionales como los que circulan en el ámbito laboral, la construcción de un texto, como el reporte de investigación, posibilita las características mencionadas por los autores. En el caso del grupo observado, el proceso de construcción fue guiado por la docente y encaminado al aprendizaje de contenidos y procedimientos, por lo que se entiende que el contexto de circulación fue pedagógico.

La realización del reporte de investigación y lo que implicó, remite al trabajo de McWilliams y Allan (2014), pues a partir de conjuntar actividades investigativas con prácticas de lectura y escritura, se espera fomentar en el estudiante una serie de habilidades entre las que destaco participar en la investigación y el análisis de la información, criticar la manera en que se construye conocimiento y fortalecer la comunicación escrita que dé cuenta de su formación como miembros de un área de conocimiento. Esto lleva a pensar en que un reporte de investigación tiene como macropropósito ofrecer una propuesta de investigación científica que presente un modo de organización argumentativo (Parodi et al., 2010). El caso del grupo observado dista de dicha situación, pues, a pesar de que los estudiantes expresaron verbalmente haber adquirido ciertos conocimientos y habilidades a partir de las actividades del curso, en sus reportes de investigación no dan cuenta de ello, sino que en gran parte del documento muestran un proceso de reproducción más que de producción de ideas, de manera que el macropropósito del reporte fue informar y el modo de organización llegó a lo descriptivo. Como señala Fischer (2015), guiar a los estudiantes en este tipo de ejercicios es una tarea compleja para el docente, puede llegar a buenos términos si se mantiene un diálogo constante entre ambos, así como el intercambio de perspectivas, interpretaciones y conocimientos derivados del proceso de investigación.

Lo observado en los reportes obtenidos para esta investigación, permite hablar de dos tipos de literacidad. Por una parte, lo realizado para presentar los antecedentes, resultados y conclusiones, da cuenta de una serie de habilidades a las que tuvieron que recurrir que indican

un dominio intermedio de los textos que leyeron, de la capacidad para describir lo encontrado durante el trabajo de campo y presentarlo de tal manera que responda las preguntas de investigación, así como un proceso para identificar los aprendizajes obtenidos a partir de lo realizado y expresarlo en las conclusiones. En este sentido, una parte del reporte da cuenta de la participación en prácticas de literacidad académica. Por otra parte, nuevamente surge el tema de la literacidad escolar pues en el resto de las secciones, en las que tuvieron que recurrir a diversos autores para definir conceptos, métodos o técnicas de investigación, se puede ver un ejercicio en el que recurrieron a copiar las ideas de los textos consultados y en ocasiones parafrasear, pero no se muestra un proceso de diálogo o comparación entre autores.

Para resumir, quisiera señalar que la realización de los reportes de investigación y las actividades que los rodeaban, daban pie a que el resultado final evidenciara el desarrollo de ciertas habilidades y dominio de los estudiantes sobre los textos consultados; sin embargo, los reportes de investigación presentan una estructura en la que se puede observar que el objetivo es informar a partir de la descripción de lo encontrado. La incorporación constante de citas textuales y en ocasiones algunas paráfrasis, guarda congruencia con el resto de las actividades escritas realizadas durante el curso, pues no necesariamente evidencian un proceso de discusión o diálogo entre los textos consultados.

Además, por una parte, las actividades que la docente diseñó para llevar a cabo el curso fomentaban la participación en prácticas académicas de literacidad, pero el intento se vio mermado por la falta de explicitación en la construcción y objetivos de algunas actividades, así como en la falta de retroalimentación sobre los trabajos escritos.

Por otra parte, los estudiantes dan cuenta de la autonomía que como universitarios se espera de ellos, pues logran cumplir con las actividades solicitadas aun con desconocimiento de lo que en general se debía realizar o de las convenciones retóricas del género en cuestión.

Por último, los reportes de investigación presentan la misma estructura, lo que da cuenta de las indicaciones que dio la docente para ello, pero el macropropósito y modo de organización esperados para un género de este tipo no se lograron y se reemplazaron por otros, lo que lleva a pensar en la necesidad de hacer explícitos los elementos y las características con las que debe contar el género para fomentar una didáctica del mismo y cumplir con los requisitos comunicativos y los objetivos planeados.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo describir las prácticas de lectura y escritura en las que participan estudiantes de Comunicación durante la realización de un reporte de investigación cualitativa. Para esto, durante un semestre escolar, me dediqué a registrar *in situ* las prácticas de literacidad en las que participaban los estudiantes de quinto semestre dentro de la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación, así como el acompañamiento docente que recibieron para cumplir con las actividades. Observé un total de 25 sesiones, realicé dos entrevistas semiestructuradas con la docente y un grupo de enfoque con siete de los estudiantes, a fin de aclarar dudas sobre lo registrado y obtener más información que posibilitara la triangulación de los datos.

A partir de analizar los datos obtenidos a la luz de los referentes teóricos que sustentan esta tesis, fue posible dar respuesta a las preguntas que guían la investigación, pero también posibilitaron la identificación de diversos aspectos que permiten ampliar la perspectiva de lo estudiado. En las siguientes páginas presento las reflexiones finales a las que llego tras realizar esta investigación. Inicio con lo referente a los textos con los que interactuaron los estudiantes para realizar las actividades del curso, para posteriormente hablar acerca del reporte de investigación en torno al cual giró la clase. Continúo con las conclusiones referentes al acompañamiento docente que recibieron los estudiantes para realizar las actividades solicitadas. Por último, a manera de cierre, presento las consideraciones finales.

**Textos con los que interactuaron los estudiantes durante la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación.** Las lecturas que la docente asignó a los estudiantes para realizar las actividades del curso fueron elegidas principalmente por tres razones:

1. Debido a su experiencia impartiendo en otras generaciones ésta y otras asignaturas de metodología de la investigación, así como haber consultado dichos textos para cumplir con sus actividades de investigadora.
2. Tras retomar algunos de los textos sugeridos en la carta descriptiva, ya que se basaba en ese documento para cumplir con los objetivos del curso.

3. Debido a su interés por resaltar diversos aspectos que caracterizan el lado humanista de la investigación cualitativa, como el respeto y empatía por la postura de los informantes, y el valor de la información que proporcionan.

Estos textos sirvieron como base a lo largo del curso, pues de ellos se desprendía la información que circulaba dentro del salón. Además, por indicación de la docente, los estudiantes retomaron todas las lecturas asignadas y las citaron en menor o mayor medida en sus reportes de investigación, producto solicitado como evidencia de desempeño del curso.

Los textos proporcionados por la docente no se pueden ver como disciplinares, ya que su contenido no es exclusivo de un área del conocimiento específico, sino que aplica para diversas áreas, pero sí se pueden ver como textos monográficos (Day, 2005), lo que exige al lector, en este caso los estudiantes de Comunicación, recurrir a habilidades intermedias de lectura y escritura que les permitan decodificar el texto y realizar productos a partir de ello. Aunque algunos de los productos realizados indican la reproducción de ideas, los estudiantes señalaron la adquisición de conocimientos y habilidades que planean seguir utilizando en futuras asignaturas. Además, en sus reportes dan cuenta de habilidades más sofisticadas, como la búsqueda de textos especializados, evidencias de intertextualidad, capacidad de síntesis, así como para citar.

Algunos estudiantes indicaron que los textos proporcionados por la docente eran repetitivos, en el sentido de que todos abordaban características y definiciones sobre métodos y técnicas de investigación. Sin embargo, es debido a esta repetición, así como a la realización de reportes de lectura, que al final del semestre, durante el grupo de enfoque, recordaron el nombre de los autores, algunas de sus aportaciones y reconocieron, en general, las características de dichos métodos y técnicas. De igual manera, reconocieron las características humanistas presentes en la investigación cualitativa y expresaron haber adquirido algunas habilidades para desempeñarse en estas labores investigativas

En cuanto a las reseñas de artículos científicos, fue una actividad que resultó abrumadora para los estudiantes, pues consideraban demasiado que cada integrante del equipo reportara un artículo semanal, a la par de realizar el resto de las actividades solicitadas. No obstante, durante el grupo de enfoque reconocieron algunas investigaciones que les habían llamado la atención debido a las características del contexto, de la problemática, de los hallazgos o a la similitud con su propia investigación.

A partir de lo anterior, se entiende que los textos asignados por la docente contribuyeron al logro de los objetivos de la asignatura planteados en la carta descriptiva, pero también a los objetivos que ella planteo al impartir el curso. Sin embargo, debido al desconocimiento del estudiante respecto a la realización de algunas actividades escritas, considero necesario también asignar textos que sirvan como guía o ejemplo de cómo debe ser el producto solicitado. Por ejemplo, el apartado del planteamiento del problema o reseñas de artículos científicos, por mencionar un par de actividades. El hecho de fomentar la interacción con textos como los que la docente solicita para aprobar el curso, ayudarán al estudiante a entender la estructura, las características, los fines y las convenciones retóricas con las que debe cumplir cada uno de los productos solicitados.

**Construcción del texto denominado reporte de investigación.** El reporte de investigación construido a lo largo del semestre, es la evidencia de desempeño planteada en la carta descriptiva como un producto que involucra actividades que permiten al estudiante la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para realizar investigación cualitativa. A partir de esto, la docente diseñó el curso y las actividades, de manera que todo abonara a la construcción del reporte.

El reporte de investigación se componía de diversas secciones, mismas que los estudiantes construyeron paulatinamente a lo largo del semestre. Para realizarlas, la docente asignaba lecturas y diseñaba una actividad. Durante la construcción del método, los estudiantes llevaron a cabo entrevistas y grupos de enfoque, actividades que fueron bien recibidas por ellos y así lo hicieron saber durante el grupo de enfoque, pues el hecho de poner en práctica lo que habían leído, así como interactuar con los participantes, contribuyó al aprendizaje de los contenidos, según aseguraron.

Aunque desconocían las características de algunas de las secciones, los estudiantes cumplieron con las actividades. En ocasiones, compartían frente al grupo sus experiencias al acercarse a sus participantes o respecto a los estudios empíricos que encontraron y que integraron al apartado de antecedentes. Estas fueron actividades y textos con los que varios estudiantes interactuaron por primera vez.

La asignatura observada se cursa en quinto semestre, momento en el que los estudiantes ya llevaron varias materias de metodología; sin embargo, la realización de un

reporte como el que se desarrolló durante el curso, representó para ellos el primer acercamiento a varias de las secciones que lo componían. Como señalan Cassany y Morales (2008), los estudiantes necesitan ser instruidos de manera explícita en la interpretación y escritura de los diferentes géneros con los que se pueden encontrar en la universidad, a fin ayudarlos a obtener y construir el conocimiento de la mejor manera posible. En los reportes obtenidos para esta investigación se evidencian ciertas carencias en cuanto a la composición del texto. Los estudiantes plasman las ideas que quieren transmitir, pero la lectura de los mismos se vuelve difícil debido a faltas de cohesión o coherencia. Esto pudiera deberse a que, como equipo, se repartieron las actividades de escritura y para entregar el trabajo final se dedicaron a juntar todas las secciones o, a que no tenían del todo claro cómo construir las secciones y unir las en un solo documento.

En gran parte de los reportes de investigación, los estudiantes recurrieron a copiar extractos de los textos que consultaron y los citaban; sin embargo, en apartados como los resultados, dan cuenta de su habilidad para presentar la información de manera que narran lo encontrado. Algo similar pasa en las conclusiones, pero además de narrar lo sucedido durante el proceso, hablan desde su perspectiva como realizadores y exponen las dificultades a las que se enfrentaron, las actividades que más les gustaron y aprendizajes que lograron, lo que deja ver la intención del estudiante por apropiarse del texto y mostrarse como autor o como investigador.

La licenciatura no tiene como fin la formación de investigadores, pero la metodología es un área de conocimiento estipulada en el mapa curricular, en el que se encuentran siete asignaturas para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes. Esto puede indicar la importancia que representa para la universidad el hecho de que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación cuenten con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desarrollarse en el ámbito de la investigación. Si bien para algunos estudiantes las actividades del curso resultaron abrumadoras, los participantes del grupo de enfoque señalaron la utilidad de lo aprendido durante la construcción del reporte de investigación, incluso, algunos aseguraron desarrollar un gusto por la investigación de tal forma que planean dedicarse a ello al egresar.

La realización del reporte de investigación es un ejercicio que ayuda a lograr los objetivos del curso, pues exige al estudiante su involucramiento con diversas actividades,



tanto de lectura y escritura, como de poner en práctica lo consultado en los textos. Sin embargo, el reporte de investigación es un género textual que debe cumplir con ciertas características para ser reconocido como tal. En este sentido, al igual que en el subapartado anterior, considero necesario recurrir a la explicitación de las características y fines de cada una de las secciones que componen el reporte de investigación, así como a la explicación de la relación que guardan las secciones entre sí y cómo integrarlas en un solo documento. Al dejar en claro estos elementos, se podría ayudar al estudiante a encontrar sentido a las actividades que le son solicitadas y lograr el objetivo con que fue planeada la actividad.

### **Intervención del acompañamiento docente para lograr los objetivos del curso.**

Para finalizar, quisiera hablar acerca del caso de la docente observada, ya que refleja la situación de los docentes universitarios, quienes deben cumplir con los tres roles que exige la universidad: docencia, gestión e investigación. En teoría, se establecen horarios semanales que posibilitan el desarrollo de los tres tipos de actividades, pero la realidad muestra la imposibilidad de apegarse al horario, ya que se ve rebasado por las actividades mismas, lo que desemboca en apresurar algunas labores, dar prioridad a otras, etcétera.

La docente que participó en esta investigación desempeñaba, además de su rol como académica e investigadora, el rol de coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Ella tenía su plan de clase y diseñaba las actividades a realizar; sin embargo, tuvo que apresurar algunos temas y cancelar algunas sesiones, ya que las labores que exigían sus otros roles, en repetidas ocasiones coincidieron con los horarios de la clase.

Los estudiantes expresaron la necesidad de guía que tuvieron para realizar algunos ejercicios y, durante la entrevista, la docente dijo estar consciente de sus faltas al respecto. Estas falencias pueden atribuirse a la carga de actividades que la universidad deposita en sus académicos. Las gestiones universitarias no se detienen, las labores investigativas deben ser constantes para mantener un estatus dentro del mundo académico que la misma universidad exige, y los estudiantes necesitan llevar sus clases de la mejor manera con la posibilidad de consultar al docente fuera del aula.

En este contexto, ¿cómo promover prácticas de literacidad académica que permitan al estudiante construir su propio conocimiento, con una perspectiva crítica para analizar y comparar información, y guiarlo debidamente durante el proceso? Es un reto que la misma

literatura expone. Algunos autores (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013; Navarro, 2013) apuntan a la formación docente, en la que se instruya cómo fomentar la literacidad académica; otros señalan la implementación de estrategias dentro del aula que refuercen el aprendizaje de los contenidos curriculares (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2008; Castro, 2017; McWilliams y Allan, 2014), y otros apuntan hacia el desarrollo de programas institucionales que apoyen a los estudiantes en cuestiones de lectura y escritura, como actividades que acercan al conocimiento de las diferentes áreas de estudio (Carlino, 2002).

No podría contestar esa pregunta, ya que cada caso tiene sus particularidades. Incluso, dentro de una misma universidad las circunstancias varían entre los docentes y sus posibilidades. No obstante, a partir del caso observado, resalto la importancia de los recursos textuales que la docente proporcionaba a los estudiantes como apoyo para identificar los elementos que debían contener las tareas solicitadas, pues sirvieron como guía a los estudiantes para construir el reporte de investigación; sin embargo, considero necesario enseñar de manera explícita a escribir las tareas solicitadas, a ejemplificar la manera de hacerlo, familiarizar a los estudiantes con los textos solicitados.

Si bien el estudiante universitario debe desarrollar la autonomía que le permita construir su propio conocimiento y formarse una postura a partir de los textos con los que interactúa, es necesario que sea guiado en el proceso, que reconozca las particularidades de los géneros, las exigencias de las convenciones retóricas, el objetivo de los productos que se le piden realizar, etcétera. Considero que la explicitación de los fines con que se realizan las actividades, así como las características con las que deben cumplir, es una de las claves que ayudarán al estudiante a orientarse durante el proceso y que le facilitarán encontrar la relación entre actividades y textos.

### **Consideraciones finales**

Para finalizar este capítulo quisiera resaltar algunas cuestiones abordadas. Por una parte, se entiende que el hecho de favorecer el acceso de los estudiantes a la cultura escrita del área de conocimiento en que se encuentren, es una labor que recae en el docente. Pero, ¿cómo sabrá el docente qué prácticas son las mejores para ello? ¿Cómo desarrollar estrategias didácticas para guiar al estudiante? En este sentido, la universidad deberá brindarle el apoyo necesario, ya sea con cursos o capacitación constante, de tal suerte que el docente diseñe e

implemente estrategias para ayudar y guiar al estudiante hacia el logro de los objetivos de la asignatura. En este proceso también se espera la participación activa del estudiante, de manera que construya su propio conocimiento a partir de la interacción con los textos, de analizarlos, cuestionarlos y comparar diferentes posturas. Para ello, es necesario explicitar en todo momento el objetivo de las actividades a realizar, a fin de que cobren sentido para los estudiantes las tareas que le son asignadas y, por ende, la comprensión de los contenidos. La explicitación de las actividades, sus características y fines, se vuelve un elemento clave dentro de procesos de socialización como el reportado en esta tesis. Además, asignar textos y conjuntarlos con actividades ayuda a reforzar el aprendizaje de los contenidos, aunque no necesariamente implique el fomento de una visión crítica al respecto.

Esta investigación no puede terminar aquí, queda pendiente analizar de qué manera la universidad puede intervenir para apoyar al docente en el diseño e implementación de estrategias que ayuden al estudiante en su incorporación a la cultura escrita del área de conocimiento en que se encuentre. Además, buscar la manera de que el docente dedique el tiempo correspondiente a sus clases y evitar la inasistencia a las sesiones marcadas en el calendario escolar. Para lograrlo, el reto es mayor, pues se requiere encontrar un balance entre las tres funciones que desempeñan los docentes universitarios (docencia, investigación y gestión), de manera que las actividades que demanda una función no afecten las actividades de otra, pero ¿en quién recae la tarea de encontrar este balance, en los docentes o en la universidad?

También, queda pendiente ahondar en la manera en que se puede fomentar en el estudiante la importancia de construir su propio conocimiento, pero además cómo enseñarlo a hacerlo. Asimismo, fomentar el desarrollo de una visión crítica que le permita al estudiante cuestionar las actividades y los textos a los que se enfrenta, comparar autores, ponerlos en diálogo y apropiarse de los textos con los que interactúa, de manera que construya y emita una postura al respecto y avance en el proceso de formación como profesional.

Por último, resulta interesante indagar en los procesos de autoría de los estudiantes de licenciatura. ¿Cómo se posicionan ante los textos que elaboran, cómo empiezan a construir su voz como autores de textos científicos, cómo funciona el proceso de construcción de textos cuando el trabajo se elabora en equipo? Son posibles líneas a investigar que señalo tras la realización de esta tesis.

## Referencias

- Achío, M. (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 1 (99), 85-95. Recuperado de <https://goo.gl/NSrx6S>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ANUIES. (2013). *Anuario estadístico, población escolar en la educación superior*. Recuperado de <http://bit.ly/1yjhOdZ>
- Atkinson, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-14). Estados Unidos de América: Routledge
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Braidot, N. Moyano, E. Natale, L. y Roitter, S. (2008). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. En *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Recuperado de <https://goo.gl/ewuW4G>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/74.pdf>
- Carlino, P. Iglesia y P. 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), 105-135. Recuperado de <https://goo.gl/hnzLCB>
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia* 5, 69-82. Recuperado de <https://goo.gl/Aoq23R>
- Castro, M. (2017). El área de escritura académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. En L. Natale y D.

- Stagnaro (Eds.) *Alfabetización académica. Un cambio hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 133-160). Argentina: Ediciones UNGS.
- Castro, M. Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249- 290). Chile: Planeta.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 483-506. Recuperado de <https://goo.gl/hHw5JQ>
- Castro, M. y Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 50-67. Recuperado de <https://goo.gl/3TSEUV>
- Ceballos, W. (2014). Escritura de textos académicos. *Revista Educación y Pensamiento*, 21, 83-93. Recuperado de <https://goo.gl/sRfNtc>
- Cisneros, M. Jiménez, H. y Rojas, G. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la educación superior. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 291- 312). Chile: Planeta.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Estados Unidos de América: Routledge.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Estados Unidos de América: The Oryx Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of qualitative research* (5th ed.). Estados Unidos de América: Sage.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. Recuperado de <http://bit.ly/2oAHEJe>
- FCH. (2015). *Descripción genérica de Comunicación*. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/descripcion-generica-comunicacion.pdf>
- FCH. (2016). *Licenciatura en Ciencias de la Comunicación*. Recuperado de <http://fch.mx1.uabc.mx/licenciatura/licenciatura-en-ciencias-de-la-comunicacion/>

- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31 (3), 6-19. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/216>
- Fernández, M. (2011). Metodología de la investigación en Comunicación. En M. López-Gutiérrez, C. Gutiérrez-Vidal y C. Camacho (Eds.), *Qué enseñamos las escuelas de comunicación* (pp. 83-89). México: CONEICC.
- Fischer, A. (2015). "Hidden features" and "overt instruction" in academic literacy practices: a case study in engineering. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell (Eds.) *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative* (pp. 75-85). Estados Unidos de América: Parlor Press.
- Follari, R. (2000). Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 50-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400104>
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2da. ed.) (pp. 645-672). Estados Unidos de América: Sage.
- Gee, J. (1989). What is literacy. *Journal of education*, 171 (1), 18-25. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002205748917100102>
- Gee, J. (1999). The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič, (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 177-193). Londres: Routledge.
- Gee, J. (2015). *Literacy and education*. Estados Unidos de América: Routledge.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, 11, 199-212. Recuperado de <https://goo.gl/KAVdKy>
- Gimena-Pérez, I. y Natale, L. (2017). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro, (Eds.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Argentina: Ediciones UNGS.
- González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar*, 10 (18), 101-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1002/100220339009/>

- Guzmán, F. y García, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <https://goo.gl/35N4SS>
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacy Studies. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 15-32). Estados Unidos de América: Routledge.
- Hamilton, M. (2011). The social context of literacy. En N. Hughes e I. Schwab (Eds.), *Teaching Adult Literacy. Principles and Practices* (pp. 7-27). Reino Unido: Open University Press.
- Hillman, M. (2014). A Literature Review on Disciplinary Literacy. How do secondary teachers apprentice students into mathematical literacy? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (5), 397-406. Recuperado de <https://goo.gl/ezHWyf>
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3). Recuperado de <https://goo.gl/2ktBpQ>
- López- Bonilla, G. y Pérez-Fragoso, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco Altamirano y G. López-Bonilla (Eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 23-50). México: Fundación SM.
- López, G. (2016). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En E. Ramírez (Ed.), *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29-42). México: UNAM.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 383-412. Recuperado de <https://goo.gl/7zbCXp>
- Macías, N. y Cardona, D. (2011). Formar comunicadores o comunicólogos. El debate en torno a la comunicología como ciencia aplicada. *Revista Mexicana de Comunicación*, 22 (118), 32-35. Recuperado de <https://goo.gl/GgTBVw>

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2). Recuperado de: <https://goo.gl/Hjc1PW>
- McWilliams, R. y Allan, Q. (2014). Embedding Academic Literacy Skills: Towards a Best Practice Model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11 (3), 1-22. Recuperado de <https://goo.gl/6Dhbsf>
- Moje, E. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López-Bonilla y C. Pérez-Fragoso (Eds.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67-98). México: Plaza y Valdez.
- Moje, E. y Luke, A. (2009). Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research. *Reading Research Quarterly*, 44 (4), 415-437. Recuperado de <https://goo.gl/PWZL85>
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos* 39 (155), 162-178. Recuperado de <https://goo.gl/KAXRgg>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164. Recuperado de <https://goo.gl/Bevwe1>
- Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82. Recuperado de <https://goo.gl/NqQ2SY>
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Muñoz, J. y Maldonado, T. (2013). Dificultades para la construcción de la literacidad en la educación médica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), 1-18. Recuperado de <https://goo.gl/pVW2Pm>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 709-734. Recuperado de <https://goo.gl/MseMDq>



- OCDE. (2017). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124. Recuperado de <https://goo.gl/R35cY2>
- Parodi, G. Ibáñez, R. Venegas, R. y González C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249- 290). Chile: Planeta.
- Peredo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45 (180), 41-54. Recuperado de <https://goo.gl/QHETHT>
- Rainey, E. Maher, B. Coupland, D. Franchi, R. y Moje, E. (2017). But What Does It Look Like? Illustrations of Disciplinary Literacy Teaching in Two Content Areas. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61 (4), 371-379. Recuperado de <https://goo.gl/kAw4io>
- Razgado, L. y Rojas, K. (2006). La docencia de la comunicación en México. *Revista Mexicana de Comunicación*, 101. Recuperado de <http://bit.ly/2FjarLX>
- Rogers, R. (2002). Between contexts: A critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. *Reading Research Quarterly*, 37 (3), 248–277. Recuperado de <https://goo.gl/zBhyp7>
- Ruiz, J. (2016). *Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias*. Manuscrito inédito. Recuperado de: <https://goo.gl/k98UHX>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Estados Unidos de América: Sage.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Gil.
- Serrano, M. Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *EDUCERE*, 16 (53), 93-108. Recuperado de <https://goo.gl/teYZee>
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-60. Recuperado de <https://goo.gl/iw5YGq>

- Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy Education. *English in education*, 31(3), 45-59. Recuperado de <https://goo.gl/CJ8S6d>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. Recuperado de <https://goo.gl/ove85J>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- UABC. (2011). *Plan de Estudios. Modificación y homologación de planes de estudio en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación: Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Humanidades*. Recuperado de <http://bit.ly/2FRUDgJ>
- UABC. (2014). *Modelo Educativo UABC 2014*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>
- UABC. (2015). *Descripción genérica de Comunicación*. Recuperado de <https://goo.gl/QR6617>
- UABC. (2018). *Sistema Institucional de Indicadores*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/sii/>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis.
- Villalonga, M. y Padilla, C. (2017). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43 (2). Recuperado de <https://goo.gl/LonQet>
- Wolcott, H. (1987). On Ethnographic intent. En G. Spindler y L. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education: at home and abroad* (pp. 37-60). Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Investigación y Educación en Enfermería*, 21 (2). Recuperado de <https://goo.gl/QsXh6J>
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 71-79. Recuperado de <https://goo.gl/5uTcFx>

**Apéndice A. Guion de la primera entrevista semiestructurada con la docente**

1. Presentación de la docente (nombre, cargo, actividades que desempeña, su formación académica, experiencia como docente y como investigadora).
2. ¿En qué medida se apoya en la carta descriptiva de la materia para llevar a cabo su clase?
3. ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura a su cargo?
4. ¿Cómo planea las actividades para la clase?
5. ¿En qué se basa para seleccionar los textos que se leen en esta unidad de aprendizaje?
6. ¿En los reportes de lectura que solicita, es posible notar el aprendizaje del estudiante?
7. ¿Reconoce dificultades por parte de los estudiantes para leer los textos que se ponen a su disposición?
8. ¿Reconoce dificultades por parte de los estudiantes para escribir los textos solicitados?
9. ¿Pone en práctica estrategias para contrarrestar dichas dificultades?
10. ¿Los estudiantes piden su ayuda para entender el contenido de las lecturas o para elaborar los textos solicitados?
11. ¿Específicamente qué es el trabajo final solicitado para esta materia y con qué características debe cumplir?
12. ¿En qué difieren los textos que como investigadora lee y escribe, de los textos que solicita a los estudiantes?
13. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta como docente para que los estudiantes aprendan a leer y escribir textos especializados?
14. Con base en las actividades realizadas a lo largo del semestre, ¿con qué aprendizajes considera que se quedaron los estudiantes?

**Apéndice B. Guion de la segunda entrevista semiestructurada con la docente**

1. ¿Cuál fue su estrategia didáctica al momento de diseñar las actividades de la clase?
2. ¿Cuál era el objetivo de las actividades que diseñaba para los estudiantes?
3. ¿Realizó retroalimentación a los trabajos finales de los estudiantes? ¿De qué tipo?
4. ¿Con qué apartados debía cumplir el reporte de investigación?
5. ¿Qué textos fueron los que facilitó a los estudiantes para las exposiciones de la segunda evaluación parcial?

### **Apéndice C. Guion de preguntas del grupo de discusión con los estudiantes**

1. ¿Qué tipo de textos leen para la clase? ¿Es difícil comprenderlos?
2. ¿Qué tipo de textos escriben para la clase?
3. ¿Tienen alguna estrategia para realizar los reportes de lectura?
4. ¿Las lecturas y las actividades que realizaron durante el semestre abonaron a la construcción del trabajo final?
5. Específicamente, ¿qué es el trabajo final solicitado para la materia, en qué consiste?
6. ¿Cómo fue el proceso de construcción (específicamente de lectura y escritura) del trabajo final?
7. ¿Qué crees que diferencie a la investigación en Comunicación, de la investigación realizada en otras áreas del conocimiento?
8. ¿Cómo consideran el acompañamiento docente en el desarrollo del proyecto final?
9. ¿Con qué habilidades o conocimientos consideras que te quedas al finalizar el curso?

**Apéndice D. Solicitud de ingreso al campo**

**Universidad Autónoma de Baja California**



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO  
 “2017, Año del 60 Aniversario de la Universidad Autónoma de Baja California”

**ACUSE**

OF. REF. IIDE 111/17

DRA. MÓNICA LACAYEX BERUMEN  
 DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS  
 ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES  
 PRESENTE

Por este medio solicito a usted su consentimiento para que la Lic. Ana Gabriela Zaragoza Peralta realice sesiones de observación en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS).

La Lic. Zaragoza, egresada de la FCAYS, actualmente es alumna del programa de Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE). Su trabajo de tesis, cuya dirección se encuentra a cargo de una servidora, tiene como objetivo la descripción y análisis de las prácticas de alfabetización disciplinar que se llevan a cabo en asignaturas del área de metodología de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, lo cual implica sesiones de trabajo de campo en las que se realicen observaciones *in situ*. Dichas sesiones de observación están programadas para llevarse a cabo durante el semestre 2017-2.

Considero pertinente aclarar a usted que las observaciones que pretende realizar la Lic. Zaragoza se realizarán con estricto apego a la ética que debe regir la totalidad del proceso investigativo y respetando la integridad de la dinámica académica a observar.

Sin más por el momento, me despido de usted enviándole un cordial saludo y agradeciendo de antemano todo el apoyo que pudiera brindar a nuestra alumna.

**A T E N T A M E N T E**

UNIVERSIDAD AUTONOMA  
 DE BAJA CALIFORNIA

“POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL HOMBRE”

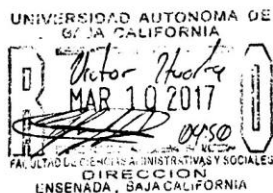
Ensenada, Baja California a 8 de marzo de 2017



INSTITUTO DE INVESTIGACION  
 Y DESARROLLO EDUCATIVO  
 ENSENADA, B.C.

*[Handwritten Signature]*  
 DR. JOAQUÍN CASO NIEBLA  
 DIRECTOR

C.c.p. Dra. Claudia Salinas Boldo.- Investigadora del I.I.D.E.  
 JCN/denisse



## Apéndice E. Carta descriptiva de la asignatura Observatorio cualitativo de la comunicación

### No. 23 OBSERVATORIO CUALITATIVO DE LA COMUNICACIÓN

#### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA COORDINACIÓN DE FORMACIÓN BÁSICA

COORDINACIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y VINCULACIÓN UNIVERSITARIA

#### PROGRAMA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE

**Descripción** Observatorio **Etapas:** Disciplinaria  
**Genérica Unidad de Aprendizaje:** cualitativo de la comunicación

**Área de conocimiento:** Metodología

#### Competencia:

Aplicar métodos y técnicas de investigación cualitativas para describir fenómenos o procesos de comunicación en el contexto fronterizo y en el ámbito Interpersonal.

#### Evidencia de desempeño:

Elabora un reporte de investigación que describa, de manera creativa, las cualidades socioculturales de algún fenómeno o proceso de comunicación

Distribución	HC	HL	HT	HPC	HE	CR	Requisito
2			2		6		

#### Contenidos Temáticos

1. Paradigma cualitativo
2. Comprensión e interpretación.
3. Selección de muestras en el paradigma cualitativo.
4. La pertinencia epistémica.
5. Metodología, métodos, técnicas.
6. Etnometodología.
7. Observación participante/etnografía.
8. Entrevista cualitativa.
9. Sesiones de grupo.
10. Los reportes de investigación de tipo cualitativo.
11. Ciberetnografía.

#### Bibliografía

Ibáñez, Jesús.(1991). El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Siglo XXI, México De Certeau, Michel.(1995). La invención de lo cotidiano. UIA/ITESO. México Berger, Peter y Thomas Luckman. (2001). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires Bericat, Eduardo. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Ariel, Barcelona Galindo, Jesús. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. México. S. J. Taylor, R. Bogdan. (1996). Ir hacia la gente. España.

*Nota:* Recuperado de UABC. (2015). *Descripción genérica de Comunicación*. <https://goo.gl/QR6617>

## Apéndice F. Esquematización de las sesiones del curso observadas

Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
14 de ago	Presentación del encuadre del curso	Carta descriptiva de la materia		Explicación de todo lo referente al curso	Individual: pensar en tres posibles temas a investigar.	Reporte de lectura: <i>La lucha entre la luz y las sombras</i> de Jesús Galindo Cáceres
16 de ago	Discusión grupal de lectura	<i>La lucha entre la luz y las sombras</i>		Guiar discusión, ejemplificar y resolver dudas		
	Equipo: actividad sobre la relevancia del tema a investigar		Hoja con respuestas	Acercamiento con cada equipo para resolver dudas	Conformación de equipos para realizar reporte. Selección del tema	Reporte de lectura: <i>Ir hacia la gente</i> , de Taylor y Bogdan
21 de ago	Discusión grupal de lectura	<i>Ir hacia la gente</i>		Guiar la discusión, ejemplificar y resolver dudas		
	Equipo: actividad en torno a un tema que les cause aversión	Fotocopia con cuestionamientos a resolver	Fotocopia contestada	Acercamiento con cada equipo para resolver dudas		Reporte de lectura: “Conocer y saber”, del libro <i>Creer, saber, conocer</i> , de Luis Villoro
23 de ago	Discusión grupal de lectura	“Conocer y saber”, del libro <i>Creer, saber, conocer</i>		Hablar de manera breve de la lectura		
	Organizador de evento académico invita a aplicar encuestas a los asistentes. Se apuntan voluntarios					



Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
28 de ago	Docente suspense la sesión. Avisa en clase previa a la suya					
30 de ago	Diálogo sobre actividades del evento académico al que asistieron			Señalar diferencias entre encuestas y entrevistas,		
	Asistencia a una conferencia (la clase dura 50 minutos)					
4 de sep	Suspensión de clases					Reporte de los capítulos 3, 4 y 5 de <i>El investigador en su laberinto</i> de Francisco Perujo Serrano
6 de sep						
11 de sep	Discusión grupal de los capítulos leídos	<i>El investigador en su laberinto</i> , de		Guiar la discusión, ejemplificar y resolver dudas		Reporte de lectura: <i>Guía para el protocolo de investigación</i> . Buscar un ejemplo de protocolo relacionado con su tema
	Equipos: actividad derivada de <i>El investigador en su laberinto</i>	Fotocopia con cuestionamientos a resolver	Fotocopia respondida por los estudiantes	Acercamiento con cada equipo para resolver dudas		

Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
13 de sep	Discusión grupal sobre protocolos de investigación	<i>Guía para escribir un protocolo de investigación</i>		Guiar la discusión, ejemplificar y resolver dudas		
	Equipos: trabajo con protocolos de investigación Identificar componentes y señalar similitudes con lo que dice la lectura			Acercamiento con cada uno de los equipos para resolver dudas		Individual: reseñar dos artículos científicos relacionados con su tema de investigación (Inicia la actividad de reseñar artículos cada lunes)
18 de sep	Discusión grupal sobre artículos científicos que llevaron	Reseñas de artículos encontrados		Guiar la discusión, ejemplificar y resolver dudas		
	Equipo: trabajar en el planteamiento del problema de investigación	Fotocopia con cuestionamientos	--No concluyen la actividad--	Acercamiento con cada equipo para resolver dudas		
20 de sep	Continuar el ejercicio anterior. Compartir resultados	Fotocopia con cuestionamientos	Fotocopia contestada	Guiar a los equipos y comentar las exposiciones	Avance en la construcción del planteamiento del problema	Individual: hacer una reseña de un artículo científico que abone a su tema
25 de sep	Equipos: repasar para examen los textos revisados hasta el momento, (la docente presta los reportes de lectura) y responder cinco preguntas. Compartir resultados.	Reportes de lectura realizados hasta el momento y fotocopia con cuestionamientos	Fotocopia contestada	Acercamiento con cada equipo para resolver dudas y comentar las exposiciones de los equipos		

Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
27 de sep	El examen se pospuso. La sesión inició una hora tarde. Asiste un invitado a exponer su tema de tesis			Propiciar participación de los estudiantes. Ahondar en el tema presentado		Realizar una reseña de la exposición que presentó el invitado
2 de oct	Primera evaluación parcial	Examen de preguntas abiertas	Examen contestado	Dar indicaciones sobre la dinámica		Realizar primer avance del reporte de investigación. La docente señala los apartados a incluir
9 de oct	Discusión grupal sobre a la entrada al campo en una investigación. Por equipos comparten sus avances	Primeros avances del trabajo final (impresos)		Guiar la discusión, ejemplificar y resolver dudas	Entrega del primer avance. La docente señala los apartados a incluir.	Reporte de lectura: <i>El que es juzgado. No los jueces. [...]</i> , de Taylor y Bodgan (cap. 8 del libro <i>Introducción a los métodos cualitativos de investigación</i> )
11 de oct	Discusión grupal respecto a la lectura	Reportes de lectura		Guiar la discusión, ejemplificar y resolver dudas		Equipo: preparar exposiciones sobre técnicas de investigación (segunda evaluación parcial)
16 de oct	Exposiciones en equipo. Hoy 3 temas: observación participante, no participante y diario de campo. Cada estudiante recibe una rúbrica de evaluación	Rúbrica de evaluación y presentaciones en PPT	Rúbricas de evaluación contestadas	Guiar y ahondar en la discusión de los temas, propiciar participación, resolver y hacer preguntas		Continuar con la realización de sus presentaciones en PPT

Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
18 de oct	Continúan las exposiciones. 3 temas: entrevista a profundidad, entrevista estructurada y entrevista semiestructurada.	Rúbrica de evaluación y presentaciones en PPT	Rúbricas de evaluación contestadas	Guiar y ahondar en la discusión de los temas, propiciar participación, resolver y hacer preguntas		Continuar con la realización de sus presentaciones en PPT
	En equipo: pensar en posibles escenarios a observar para su investigación	Apuntes sobre los tipos de observación	Descripción (breve) de escenarios y aspectos a observar para su investigación	Acercamiento con los equipos para resolver dudas y comentar las exposiciones		Continuar con la realización de sus presentaciones en PPT
23 de oct	Continúan las exposiciones. 2 temas: Grupos de enfoque y grupos de discusión	Rúbrica de evaluación y presentaciones en PPT	Rúbricas de evaluación contestadas	Guiar y ahondar en la discusión de temas, propiciar participación, resolver y hacer preguntas		
	Equipos: hacer 3 guías de entrevista: una estructurada, una semiestructurada y un grupo de enfoque	Apuntes sobre los tipos de entrevista	Hoja con las tres guías de entrevista	Acercamiento con cada uno de los equipos para resolver dudas		
25 de oct	Clase especial en sala de cómputo acerca de la búsqueda en bases de datos					Aplicar las entrevistas diseñadas. Deberán realizar 2 entrevistas semiestructuradas

Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
30 de oct	Falté a esta sesión. Por equipos, practicaron los grupos de enfoque con sus compañeros de clase					
1 de nov	La sesión se suspende. Hoy se realiza el concurso de altares de muerto en la FCAyS, los estudiantes deberán hacer observación del evento			Dar indicaciones sobre la observación a realizar		
6 de nov	Discusión grupal acerca de lo observado y sobre grupos de enfoque realizados con sus compañeros			Guiar la discusión. Aclarar diferencias entre los tipos de entrevistas		
	Por equipo, practicar el grupo de enfoque con sus mismos compañeros de clase	Guía de preguntas	Respuestas de sus compañeros		Algunos equipos ya realizaron sus entrevistas o grupos de enfoque	
8 de nov	La clase se cambió por la asistencia a una conferencia en la Facultad			Asignar turnos para asesorías por equipo de la siguiente sesión		

Fecha	Actividad	Texto utilizado	Producto realizado	Labor docente	Avance del reporte de investigación	Tarea para hacer en casa
13 de nov	Sesión de asesorías por equipo. Cada equipo tiene un turno	Avances de los reportes de investigación hasta el momento		Resolver dudas específicas y comentar los avances para enriquecer reportes	Agregar información de entrevistas o grupos de enfoque aplicados. Ahondar en la descripción de la información	
15 de nov	Asistencia a conferencia, solo duró 30 minutos. Regresan al salón					
	La docente habla sobre la comprensión e interpretación de los datos			Comentar importancia de respetar los datos obtenidos. Felicita a los estudiantes por su desempeño		
22 de nov	Por equipos: trabajar en conclusiones La docente presta reportes de lectura para retomar elementos. Escribe las preguntas a responder en este apartado	Reportes de lectura	Hoja con los cuestionamientos respondidos	Acercamiento con cada equipo para resolver dudas		Terminar el reporte de investigación y preparar una presentación. Incluir: objetivos, preguntas y especial énfasis en la utilización de la metodología cualitativa
27 de nov	Presentación final del reporte de investigación Pasan 5 equipos	Diapositivas y notas de apoyo		Guiar y ahondar en la discusión Propiciar participación, resolver y hacer preguntas		

<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>	<b>Texto utilizado</b>	<b>Producto realizado</b>	<b>Labor docente</b>	<b>Avance del reporte de investigación</b>	<b>Tarea para hacer en casa</b>
29 de nov	Presentación final del reporte de investigación Pasan 4 equipos	Diapositivas y notas de apoyo		Guiar y ahondar en la discusión de temas, propiciar participación, resolver y hacer preguntas		
6 de dic	Cierre del curso			Dar calificaciones finales, regresar todos los trabajos y felicitar a los estudiantes por su desempeño		