

**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Facultad de Idiomas**  
**Doctorado en Ciencias del Lenguaje**



*Creencias y Prácticas de Alfabetización Académica en Bachillerato: un  
Estudio de Caso*

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
**Doctora en Ciencias del Lenguaje**

Presenta

**Aída Araceli Lizárraga Ávila**

**Mexicali, Baja California, 11 de Noviembre de 2025.**

**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Facultad de Idiomas**  
**Doctorado en Ciencias del Lenguaje**



*Creencias y Prácticas de Alfabetización Académica en Bachillerato: un  
Estudio de Caso*

**TESIS**

Que para obtener el grado de

**Doctora en Ciencias del Lenguaje**

Presenta

**Aída Araceli Lizárraga Ávila**

APROBADA POR

\_\_\_\_\_  
Dra. Laura Emilia Fierro López  
Directora de tesis

\_\_\_\_\_  
Dra. Alma Cecilia Carrasco Altamirano  
Sinodal

\_\_\_\_\_  
Dr. Moisés Damián Perales Escudero  
Sinodal

\_\_\_\_\_  
Dra. Valeria Valencia Zamudio  
Sinodal

\_\_\_\_\_  
Dr. Iván Alberto Sanchís Pedregosa  
Sinodal

**Mexicali, Baja California, 11 de noviembre de 2025. .**

## Resumen

El trabajo de investigación que aquí se presenta analiza la compleja relación entre las creencias y las prácticas de alfabetización académica (AA) en el nivel medio superior, un periodo crítico para la transición a la educación superior. Bajo un paradigma interpretativo y desde el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), este trabajo examina el modo en que las creencias del profesorado y estudiantes moldean los eventos letrados en las asignaturas de Comunicación II (CII) e Inglés para la Vida Profesional II (IVPII). El objetivo general fue explicar la relación entre estas creencias y las prácticas de alfabetización académica en español e inglés en un contexto de bachillerato general.

Este es un estudio de caso de unidades incrustadas con un enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 16 participantes: 12 estudiantes seleccionados por criterio de desempeño y cuatro docentes que imparten las asignaturas de CII e IVPII. También se conformó un corpus de 20 textos elaborados por los estudiantes (periódicos, ensayos, organigramas y guiones), analizados mediante la Teoría Fundamentada y la propuesta de géneros de Rose y Martin (2022).

Los hallazgos revelan una marcada disparidad en las creencias que predominan en cada una de las asignaturas respecto a las prácticas de AA. En Comunicación II prevalece una creencia de obsolescencia en torno a los géneros tradicionales como el periódico, lo que deriva en prácticas descontextualizadas. En contraste, en la asignatura de Inglés (IVPII), los estudiantes muestran una actitud más favorable debido a la percepción que tienen sobre el inglés como capital social, y su utilidad en el marco del Inglés para Propósitos Específicos (ESP). Por parte de los docentes se logró identificar una planeación

paralela donde sus creencias sobre las prácticas de AA se sitúan por sobre los lineamientos oficiales, resultando en una alfabetización fragmentada que prioriza la forma en lugar del contenido.

Se concluye que las prácticas de AA están desarticuladas de las necesidades disciplinares cruciales para la universidad. Se sugiere la implementación de un continuum de la alfabetización que sitúe socialmente estas prácticas, así como la incorporación de políticas y prácticas éticas relacionadas con las tecnologías emergentes en el bachillerato.

### **Agradecimientos**

Extiendo mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Baja California por el respaldo brindado para la realización de esta tesis doctoral.

A la Dirección de la Facultad de Idiomas y a la Coordinación de Posgrado y del Programa del Doctorado en Ciencias del Lenguaje, en particular al Dr. Rafael Saldívar Arreola; a la Dra. María del Socorro Montaña Rodríguez y al Dr. Gabriel Maldonado Pantoja por la gestión institucional y las facilidades académicas otorgadas.

Asimismo, agradezco al entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del programa de becas que permitió la realización de esta investigación.

Expreso mi especial gratitud a la Dra. Laura Emilia Fierro López por su apoyo, acompañamiento y orientación constantes durante el proceso de investigación.

Agradezco también a los miembros del sínodo que conforma el Comité de Tesis: Dra. Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Dr. Moisés Damián Perales Escudero, Dra. Valeria Valencia Zamudio, y Dr. Iván Alberto Sanchís Pedregosa, por sus valiosas observaciones y aportaciones que enriquecieron este trabajo.

Hago también un especial reconocimiento a mi familia por el respaldo y acompañamiento brindados a lo largo de este proceso.

## Índice

Capítulo 1: Planteamiento general de la investigación.....	1
1.1 Introducción .....	1
1.2 Conceptualización de literacidad y alfabetización.....	5
1.3 Antecedentes .....	8
1.3.1 Creencias de docentes y estudiantes. ....	9
1.3.2 Estudios comparativos. ....	12
1.3.3 Estudios de corpus .....	13
1.3.4 Investigaciones sobre la Inteligencia Artificial (IA) en la educación.....	15
1.4 Planteamiento del problema.....	22
1.4.1 Pregunta de investigación. ....	28
1.5 Objetivos de la investigación .....	28
1.5.1 Objetivo general.....	28
1.5.2 Objetivos específicos. ....	28
1.6 Justificación.....	29
Capítulo 2: Marco Teórico .....	35
2.1 Conceptos Fundamentales.....	35
2.1.1 Evolución histórica y conceptual de la literacidad y alfabetización.....	35
2.1.2 Enfoques de la alfabetización académica. ....	40
2.2. Teorías y Enfoques Relacionados con la Literacidad y Alfabetización Académica... 44	44
2.2.1 Enfoque tradicional de la literacidad .....	44
2.2.2 Literacidad: teoría social y práctica situada.....	45
2.2.3 Nuevos Estudios de Literacidad. ....	48
2.2.4 Alfabetización como proceso de construcción. ....	50
2.3 Géneros discursivos y su impacto en la alfabetización académica. ....	53
2.4. Creencias en el Contexto Educativo: Profundización y Análisis.....	60
2.4.1 Precisiones conceptuales sobre las creencias en la educación.....	60
2.4.2 Origen y desarrollo de las creencias en la educación. ....	63
2.4.3 Incidencia de las creencias en las prácticas educativas. ....	64
2.4.4 Relación entre creencias y prácticas de alfabetización académica. ....	66
2.4.5. Dinámicas de creencias en la enseñanza de idiomas. ....	67
2.5 Enseñanza del Inglés para Propósitos Específicos (ESP) .....	69
2.5.1 Fundamentos y evolución del ESP. ....	69
2.5.2 Importancia del ESP en la alfabetización académica. ....	72
2.5.3 ESP en la enseñanza de segundas lenguas.....	73
Capítulo 3: Marco contextual .....	78
3.1 La Educación Media Superior en México.....	78
3.2 Escenario de la investigación .....	79
3.2.1 El Inglés para Propósitos Específicos en el bachillerato. ....	80
3.3 Análisis de los programas de CII e IVPII .....	82
3.3.1 La Transversalidad como alternativa para la alfabetización académica.....	83
3.3.2 Análisis descriptivo de los programas y temarios. ....	84
Capítulo 4: Método para indagar la relación entre creencias y prácticas .....	90
4.1 Método para la recolección, análisis e interpretación de los datos .....	90

4.2 Paradigma de la investigación.....	91
4.3 Participantes .....	93
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	94
4.4.1 Entrevista semiestructurada. ....	95
4.4.2 Recolección de Textos para Conformar el Corpus. ....	100
4.4.3 Análisis de textos.....	101
4.4.4 Aplicación de los instrumentos.....	104
4.5 Análisis de datos .....	104
4.5.1 Método para el análisis de las entrevistas.....	105
4.5.2 Análisis de los textos.....	106
4.6 Consideraciones éticas .....	108
4.6.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	108
4.6.2 Sobre el consentimiento informado de los participantes.....	109
Capítulo 5: Análisis y discusión de resultados .....	111
5.1 Creencias sobre las prácticas de alfabetización académica.....	112
5.1.1 Creencias de los estudiantes.....	112
5.1.2 Creencias del profesorado.....	137
5.2 Prácticas de alfabetización académica de los estudiantes y el profesorado .....	151
5.2.1 Prácticas de AA en la asignatura de Comunicación II.....	151
5.2.2 Prácticas de AA en la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II.....	158
5.3 Análisis de textos elaborados durante una práctica de AA en CII y en IVPII.....	162
5.3.1 Análisis del periódico.....	163
5.3.2 Análisis del ensayo elaborado por estudiantes de QuiBio.....	169
5.3.3 Análisis del organigrama elaborado por estudiantes de EconAdmin.....	176
5.3.4 Análisis del guion elaborado por estudiantes de FiMa.....	180
Capítulo 6: Conclusiones.....	185
6.1 Creencias y prácticas de alfabetización académica.....	185
6.1.1 Creencias y prácticas de alfabetización académica en CII.....	185
6.1.2 Creencias y prácticas de alfabetización académica en IVPII.....	188
6.2 Géneros en el bachillerato .....	189
6.3 Creencias, actitudes lingüísticas.....	191
6.4 Prácticas de AA escolares o disciplinares.....	193
6.5 Uso de la inteligencia artificial (IA) en la alfabetización académica.....	194
6.6 Enseñanza del Inglés para Propósitos Específicos.....	195
6.7 Concepción del profesorado: alfabetización, entre lo integral y lo fragmentado .....	197
6.8 Aportes de la investigación .....	199
6.8.1 Aportación teórica.....	199
6.8.2 Aporte metodológico.....	201
6.8.3 Aporte educativo.....	202
6.9 Alcances y limitaciones del estudio .....	202
6.9.1. Alcance de la investigación.....	203
6.9.2 Metodología propuesta.....	203
6.9.3 Temporalidad.....	203
6.9.4 Contexto institucional y de enseñanza.....	204
6.9.5 Carácter subjetivo de los textos y contextos.....	204
6.10 Líneas futuras de investigación.....	205
6.10.1 Evaluación de las prácticas de AA.....	205

6.10.2 Trabajos de investigación diacrónicos.....	206
6.10.3 Propuesta de investigación en distintas instituciones y subsistemas. ....	206
6.10.4 Recursos digitales y uso de la Inteligencia Artificial. ....	206
6.10.5 Creencias de los docentes. ....	207
Referencias .....	210
Anexos .....	232
Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada para los estudiantes participantes .....	232
Anexo 2. Guion de entrevista para docentes .....	234
Anexo 3. Consentimiento informado para alumnos participantes .....	237
Anexo 4. Consentimiento informado para los docentes participantes .....	240

### Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1 <i>Definiciones de alfabetización académica y disciplinar según autores</i> .....	8
Tabla 2 <i>Ubicación de las asignaturas CII e IVPII</i> .....	27
Tabla 3 <i>Nociones de literacidad y alfabetización</i> .....	41
Tabla 4 <i>Matricula de estudiantes de la institución privada en el semestre 2023-1</i> .....	80
Tabla 5 <i>Relación de plataformas, textos y temas para planeación de IVPII</i> .....	86
Tabla 6 <i>Horas semestrales de CII e IVPII</i> .....	87
Tabla 7 <i>Relación de los participantes en la investigación</i> .....	94
Tabla 8 <i>Relación de entrevistados y fechas de entrevistas</i> .....	101
Tabla 9 <i>Relación de textos proporcionados por los alumnos</i> .....	104
Tabla 10 <i>Lista de requerimientos para la creación del periódico</i> .....	165
Tabla 11 <i>Lista de requerimientos para la creación del periódico</i> .....	165
Tabla 12 <i>Categorías de análisis para el periódico</i> .....	168
Tabla 13 <i>Encabezado de la tabla de análisis para el ensayo</i> .....	172
Figura 1 <i>Campo disciplinar de la comunicación</i> .....	24
Figura 2 <i>Mapa de géneros escolares</i> .....	57
Figura 3 <i>Categorías para las preguntas de la entrevista semiestructurada</i> .....	97
Figura 4 <i>Estructura de la primera parte del capítulo cinco</i> .....	111
Figura 5 <i>Estructura de la segunda parte del capítulo: análisis de textos</i> .....	163
Figura 6 <i>Factores que influyen en la práctica de elaboración del periódico</i> .....	168

## **Capítulo 1: Planteamiento general de la investigación**

### **1.1 Introducción**

La lectura y escritura son actividades esenciales en la mediación del conocimiento dentro de todo el ámbito escolar: desde la educación temprana hasta instancias superiores. En cada nivel escolar, el proceso de enseñanza favorece un acercamiento gradual a las disciplinas. En primaria, por ejemplo, el conocimiento se agrupa de manera general en grandes campos (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). A través del progreso a grados más altos (educación secundaria y bachillerato), las materias de la instancia anterior son subdivididas en áreas más específicas. Aunque, debido a los cambios sustanciales en materia educativa que se han estado llevando a cabo, estos campos formativos pasan a ser concebidos de una forma más integrada. En el campo de las prácticas escritas de los estudiantes, esta enseñanza generalizada es considerada como suficiente para que cada aprendiz consiga participar en prácticas especializadas de literacidad, y a veces existe la tendencia a no considerar los recursos y herramientas mentales que deben ser adquiridas, fomentadas y desarrolladas por los estudiantes en momentos previos.

Las prácticas letradas, concebidas como modos de utilizar los textos en una realidad social particular (Barton y Hamilton, 2004), no se encuentran separadas del factor sociocultural; es decir, la visión individualista, separada del factor social de la lectura y escritura no es suficiente para que el egresado de bachillerato participe en prácticas que van más direccionadas al ámbito académico-disciplinar. Esto consiste no solamente en la adquisición de ciertas habilidades más refinadas para leer géneros académicos, sino también su acercamiento a las prácticas legitimadas por los miembros de la misma disciplina, representada en entornos escolares por los docentes de las asignaturas impartidas

en el bachillerato. Estas prácticas tienen lugar dentro de un contexto determinado donde se sitúa la especialidad a la que los estudiantes se incorporarán al elegir sus carreras, una vez que ingresen a la universidad. Por lo tanto, se plantea la necesidad de generar más espacios de investigación en bachillerato en torno a las prácticas letradas asociadas a la formación disciplinar.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo indagar sobre la relación entre las creencias y prácticas de alfabetización académica (prácticas de AA) en el bachillerato. Se inicia con la conceptualización de estos términos de acuerdo a diversos autores, especialmente los que abordan el enfoque sociocultural. Para ello, es necesario expandir la investigación en este campo que sigue estando insuficientemente desarrollado en el nivel bachillerato. Los antecedentes de investigación se encuentran agrupados en estudios sobre creencias, estudios comparativos, de corpus, así como investigaciones sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación.

En el primer capítulo se plantea el problema con base en el análisis del Plan de Estudios del Bachillerato General en México, las evidencias de resultados de exámenes estandarizados nacionales e internacionales, y la experiencia docente en las materias Inglés y Español a nivel medio superior. De tal forma, se justifica la realización de este trabajo con los siguientes cinco ejes: (a) la pertinencia de esta investigación dada la transición del estudiante del bachillerato a la educación superior o su integración al ámbito laboral, (b) la contribución a la implementación y evaluación de los programas de estudio a investigar, (c) la importancia de la actividad docente en las prácticas de alfabetización, (d) la relevancia del inglés para este estudio y (e) el aporte metodológico de esta investigación.

Esta investigación tiene como sustento teórico diversos aspectos que giran en torno a la alfabetización. El Capítulo 2 inicia con la explicación del término literacidad, y algunos conceptos que se desarrollan a partir de este, así como la fundamentación del uso de la noción "alfabetización académica" que se refiere a prácticas letradas más generalizables que se llevan a cabo en el ámbito académico con la responsabilidad, guía e instrucción del docente.

Posteriormente se aborda la teoría social de la literacidad, la cual indica que el aprendizaje está intrínsecamente ligado al contexto social del individuo. Se presentan los Nuevos Estudios de Literacidad las cuales marcan un punto de inflexión en la visión tradicional de la lectura y escritura. Estos conciben las prácticas de lectura y escritura como mediadoras del mundo a partir del contexto social y cultural en donde se desarrollan.

Además, como base del análisis de los textos que se conformó en esta investigación, se aborda el tema de los géneros escolares y periodísticos desde la función social que desempeñan en el ámbito del bachillerato, a fin de llevar a cabo un análisis deductivo basado en las categorías de géneros escolares propuestos por Rose y Martin (2018).

Se explican también las creencias y su clasificación de acuerdo a distintos autores se discute el origen y desarrollo de estas en el contexto educativo, así como su impacto en las prácticas educativas y, específicamente, a las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el aula.

En el Capítulo 3, se define el contexto de esta investigación, que tiene lugar en una preparatoria particular en la ciudad de Mexicali. También se presenta una descripción de los programas de estudio que esta institución toma como referencia para realizar su trabajo educativo. Por último, se describen los paquetes propedéuticos que oferta dicha institución,

así como los documentos, plataformas, libros de texto y temarios, en los que se basan los docentes que imparten las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II (CII e IVPII, respectivamente, como se usarán en adelante), para realizar la planeación de sus clases.

En el Capítulo 4 se explica la metodología que se diseñó para alcanzar los objetivos de la investigación, y asimismo responder a la pregunta de investigación que se expone en el Capítulo 1. El apartado de metodología narra que la investigación es un estudio de caso, dentro del paradigma interpretativo y desde un enfoque cualitativo, con estos dos instrumentos de investigación: (a) entrevista semiestructurada, (b) conformación de un corpus de textos para su posterior análisis. La entrevista se realizó a 16 participantes: 12 estudiantes y 4 docentes. Los estudiantes a su vez ayudaron a conformar el corpus de textos, al proporcionar dos textos que previamente elaboraron en las asignaturas CII e IVPII, a fin de ser recopilados para su análisis.

En el Capítulo 5, se encuentra el análisis y la discusión de los resultados a partir de los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y la recuperación de los textos. En este capítulo se desglosan y discuten aspectos relevantes que surgen a través de la concatenación de los datos, la teoría, y la interpretación, a fin de dar voz a los participantes buscando responder la pregunta de investigación sobre la relación de las creencias y las prácticas de alfabetización académica en este contexto.

Por último, en el capítulo 6, se observan las conclusiones que se extraen a partir del análisis y la discusión de los resultados. En este apartado se resumen las respuestas que se dan a la pregunta de investigación y se lleva a cabo una reflexión detallada sobre el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de este trabajo de investigación, así

como sus limitaciones e implicaciones en la teoría y la práctica. Finalmente se discuten las posibles futuras líneas de investigación en las que se sugiere indagar desde distintos ángulos y con mayor profundidad la relación entre creencias y prácticas de alfabetización en el bachillerato.

## **1.2 Conceptualización de literacidad y alfabetización**

Algunas nociones necesarias para desarrollar a fin de aclarar lo que se plantea en este apartado son las siguientes: *Literacidad*, que se refiere a las prácticas escritas y del habla como aquellas socialmente situadas y que tienen un determinado propósito dentro de este marco (Zavala, 2009; Cassany, 2006). Son, de acuerdo con los Nuevos Estudios de Literacidad, prácticas multidimensionales que ocurren en un entorno social y cultural. Son consideradas como un “conjunto de prácticas discursivas, es decir, formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004, pág. 24). Este enfoque no niega la parte cognitiva de los participantes de las prácticas de lectura y escritura, pero se refiere más puntualmente a una práctica cultural específica que conlleva una ideología e involucra relaciones de poder (Street, 2004).

Existen diferentes nociones de la palabra *literacidad*, que posteriormente se discutirán, pero para una mayor claridad respecto a los antecedentes, se abordarán las que se refieren a la literacidad académica y disciplinar según distintos autores. Literacidad académica (Zavala, 2009) y alfabetización académica (Carlino, 2013) se refieren a las prácticas discursivas que ocurren en un entorno académico y que implican la capacidad del individuo para producir, comprender, analizar textos propios de una disciplina en el ámbito académico, pero también en el ámbito profesional, de índole particular y especializada (literacidad disciplinar).

Radloff y de la Harpe (2000) indican que la literacidad disciplinar es una habilidad necesaria para el éxito profesional, y la enseñanza de esta debe ser compartida a los estudiantes por parte de los expertos de las disciplinas. Algunos autores como Shanahan y Shanahan (2008) y Moje (2007, 2008) se refieren al concepto de literacidad o alfabetización disciplinar como *disciplinary literacy*. También se considera literacidad académica a la serie de creencias y prácticas letradas efectuadas dentro de una comunidad disciplinar, mediante las cuales se producen textos con un fin epistémico, además de ser legitimados por los mismos expertos de dicha comunidad (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2005).

Para fines de este trabajo de investigación, se hace una distinción entre los términos *literacidad* y *alfabetización*. La primera entendida como el conjunto de prácticas letradas que desarrolla un individuo dentro de un entorno social determinado; la segunda, como el acompañamiento e instrucción del docente para lograr llevar a cabo las prácticas letradas con fines de construcción de determinados conocimientos de acuerdo al currículo y los distintos modos de interpretar la realidad; también Carlino (2005) la define de la siguiente manera: son prácticas sociales que corresponden a cada disciplina, y en las que la lectura y escritura y oralidad son medios para aprender a participar en la adquisición y transformación del conocimiento correspondiente a dicha área. En conformidad con estos puntos, la alfabetización académica considera la instrucción, el acompañamiento del docente, la práctica letrada en sí misma, situada dentro de un espacio y tiempo determinado, en el cual convergen otros factores (externos) también importantes además del docente, el estudiante y el texto. Es decir, es el modo de abordar las prácticas letradas

(vista de manera general) y que pueden conducir en este proceso al inicio de la práctica de literacidad disciplinar.

En este estudio se utiliza principalmente el término de *alfabetización académica*, como prácticas específicas del ámbito académico extendido a los límites de otros campos, y se distingue de *alfabetización disciplinar*, la cual puede ser un tipo de alfabetización académica pero que se entienden como prácticas más sofisticadas y delimitadas a disciplinas concretas (Montes y López Bonilla, 2017). Es decir, son las prácticas letradas dirigidas a los nuevos miembros de una disciplina con el propósito de lograr que se apropien de las prácticas letradas —literacidad disciplinar— particulares a la disciplina a la que recién pertenecen.

A fin de mostrar las nociones de alfabetización académica y disciplinar de una manera acotada, presento la Tabla 1, que engloba las dos definiciones y el modo en que distintos autores las nombran.

**Tabla 1**

*Definiciones de alfabetización académica y disciplinar según autores*

<b>Definiciones</b>	<b>Literacidad académica</b>	<b>Literacidad disciplinar</b>	<b>Alfabetización académica</b>	<b>Alfabetización disciplinar</b>
Prácticas más sofisticadas que se han desarrollado de manera específica dentro de una comunidad disciplinar. Consideran las formas de búsqueda, organización y apropiación del conocimiento.	Zavala, 2009	Shanahan y Shanahan, 2008 Moje, 2007	Carlino, 2003; 2005	Parodi, 2008
Prácticas específicas del ámbito académico, más generalizables. Se ubican en el espacio académico, como parte de distintos programas de estudio.	Montes y López Bonilla, 2017		Montes y López Bonilla, 2017	

*Fuente: elaboración propia a partir de los autores*

En esta tabla se puede observar la distinción que hacen diversos autores entre los dos términos y el modo en que ambos se relacionan como puntos de un continuo direccionado a practicar los modos de concebir y apropiarse del conocimiento de una comunidad disciplinar, mediante las prácticas letradas de índole académica.

### **1.3 Antecedentes**

A continuación, se presentan los antecedentes de la investigación, en los que se discuten aspectos relacionados con la literacidad y alfabetización académica, los cuales se clasificaron en los siguientes temas: (a) las creencias de docentes y estudiantes, (b) estudios comparativos y (c) estudios de corpus de textos para abordar las prácticas letradas

propias del ámbito académico y/o la disciplina, ya que resulta necesario conformar un corpus de textos como parte del método que se propone para realizar esta investigación.

Esto tiene la finalidad de observar elementos relevantes relacionados con el objeto de estudio en los textos que producen los estudiantes de bachillerato. Se realizó la búsqueda desde la Biblioteca digital de la UABC en los siguientes recursos: EBSCO, ELSEVIER, JSTOR, Oxford University Press, Cambridge University Press. Se realizó una búsqueda también en recursos de acceso libre como: SciELO, Redalyc, DOAJ y Dialnet. También se emplearon los repositorios de tesis universitarias Tesiunam, TDX y en el Repositorio Institucional de la UABC.

**1.3.1 Creencias de docentes y estudiantes.** En la investigación, López Bonilla (2005) indaga sobre las creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas letradas en el bachillerato. Se realizaron observaciones de clase y entrevistas a dos docentes de literatura y dos docentes de historia. López Bonilla plantea la distinción entre conocimiento e ideología: el primero en relación a lo factual y la segunda relacionada con la propia manera de percibir e interpretar el mundo. Se llevó a cabo un análisis de los discursos expresados en las respuestas de cada uno de los docentes. Las entrevistas dieron cuenta de que, a través de los contenidos de las asignaturas, los dos docentes intentaban inculcar en los estudiantes un sentido patriótico y poco crítico. Se encontró que las creencias de los docentes se reflejan en su discurso, algunos a favor de la literacidad dominante y solamente uno de los docentes realizó una crítica sobre el currículum de bachillerato, y el sistema deficiente que se evidencia en el fracaso a la hora de promover la lectura crítica.

Hernández y Rodríguez (2018) enfatizan el estudio de las creencias reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional. Estos autores llevan a cabo un estudio con 248 estudiantes de cuatro carreras universitarias (Psicología, Historia, Biología y Filosofía) de la UNAM y un grupo de bachillerato del CCH UNAM, en el que diseñaron y aplicaron un cuestionario sobre las ya mencionadas creencias y prácticas de la escritura con el objetivo de conocer elementos relacionados con las prácticas escriturales, como tareas de clase, las dificultades en el proceso de escritura, la evaluación y la necesidad de formación y desarrollo de habilidades concernientes a la conformación del lenguaje. Se encontró que las creencias de los alumnos impactan en las prácticas de escritura académica, de tal modo que las creencias del estudiante respecto a las prácticas escritas pueden sufrir modificaciones o reafirmaciones a partir de las actividades escritas que se realizan en sus comunidades académicas.

Canseco y López Bonilla (2019) analizan las prácticas de literacidad que se abordan en el aula, en la asignatura de Filosofía, en dos bachilleratos públicos en México. Las prácticas que el docente construye como miembro de una disciplina se desarrollan a partir del *habitus*, (Bourdieu, 1997, 2007) o principios generadores y organizadores de prácticas o estructuras sociales que se han vuelto parte del sujeto como percepciones, ideas y prácticas. Desde esta perspectiva, observaron la actividad curricular de dos docentes de Filosofía y realizaron una entrevista a profundidad. Los resultados constataron la importancia del capital cultural del docente y la manera en que abordan los textos con sus estudiantes durante la clase. Uno, desde una perspectiva unidireccional con un lenguaje no especializado; otra, con el uso de recursos multimodales y haciendo uso de la

intertextualidad para fines de una construcción dialógica de diversos conceptos filosóficos que acercaba más a los estudiantes a una perspectiva disciplinar de la materia.

Vine-Jara (2020) en su estudio sobre las creencias de los estudiantes a universitarios respecto a las prácticas de literacidad, aborda diversas categorías que denotan la problemática que con frecuencia surge particularmente en el proceso de escritura: falta de claridad en los objetivos, desconocimiento de los géneros y sus implicaciones, dificultad para emitir la voz propia en el texto, falta de reformulación en la revisión del texto, entre otros. En este estudio se aplicó un cuestionario sobre las percepciones de los alumnos, el cual parte desde tres enfoques distintos: el *fenomenográfico*, relacionado con argumentar ideas; el *metacognitivo*, que aborda el concepto de decir el conocimiento y transformar el conocimiento y, por último, el enfoque *sociocultural*, que se centra en las percepciones de los estudiantes y su influencia en la práctica escrita. Concluye que existen distintas percepciones en los estudiantes, de acuerdo a la disciplina en la que están siendo formados (Ingeniería y Traducción), y que estas se evidencian en las dificultades que expresan al elaborar un texto, al prestar más atención a cuestiones de forma y no de fondo. Propone triangular información con evidencia de sus prácticas escritas.

Solís (2022) realizó una investigación sobre las representaciones sociales de docentes de bachillerato, mediante entrevistas y análisis de contenido de 12 maestros, sobre sus condiciones históricas, socioculturales, campo de información, de representación y de actitud. Los docentes tienen ciertas ideas sobre la enseñanza de la escritura, y se habla poco de la relevancia de esta como una práctica social y cultural en la que interviene en contexto. Aunque este estudio se enfoca en las representaciones sociales de los maestros,

sería de interés proponer integrar las representaciones sociales de los estudiantes sobre lo que escriben tanto en su lengua materna como en inglés.

Estos trabajos, mostrados por orden cronológico, dan cuenta del interés hacia la generación de conocimiento en torno a las prácticas efectuadas en áreas académicas que conciernen al campo de la literacidad, así como hacia contemplar las posibles variantes que se pueden presentar en cada situación en la cual la persona encargada de la clase pretenda utilizar algún tipo de texto y trabajarlo (desde su construida condición sociocultural, humana, histórica, política, moral, etc.) con el grupo de aprendices.

**1.3.2 Estudios comparativos.** A fin de enfatizar la importancia de la literacidad disciplinar desde la educación media, Shanahan y Shanahan (2008) presentan información sobre las prácticas escritas en educación media, y la manera en que los expertos de la disciplina y docentes abordan estos textos. Se llevó a cabo un proyecto donde trabajaron con diversos especialistas en disciplinas como matemáticas, historia y química, a fin de identificar habilidades sofisticadas de literacidad que aporten al progreso del alumno en cada una de las asignaturas. Se conformaron equipos de expertos y docentes de cada disciplina mencionada. Identificaron por equipo las prácticas propias de cada disciplina. Categorizaron dimensiones de los textos (vocabulario, comprensión, fluidez y escritura) para identificar los retos implicados en estas y proponer prácticas de literacidad que realiza cada experto. Los autores concluyen que existen distintas habilidades para cada disciplina, además, reiteran la importancia que posee atender la necesidad de fomentar las prácticas letradas disciplinares en este nivel escolar.

En un estudio binacional que se realizó por Spicer-Escalante (2009) , se evidencian plenamente las percepciones de los estudiantes de ambos idiomas tanto en un entorno de

inmersión, como en uno de no-inmersión. Después de diversas observaciones de clases, análisis del programa de estudios de las materias de inglés y español en dos preparatorias, una en México y otra en Estados Unidos, se encuentra que no existe en ninguna de las dos instituciones un consenso general respecto a los niveles de epistemicidad en relación con la producción de los textos: qué aspectos de la escritura se enfatizan en la enseñanza y cómo se realizan estos textos, y qué elementos evalúan. Los docentes se centran en componentes tanto gramáticos, como léxicos del idioma, y no llegan hasta el de convenciones retóricas, lo que impacta en la percepción de los alumnos sobre la calidad de su escritura, ya que asocian este progreso o deficiencia con los mismos aspectos léxicos y gramaticales que refieren los docentes, pero no se profundiza en la escritura como medio transformador del conocimiento.

Con estos tres casos se observa la variedad de formas con las que se pretende obtener resultados capaces de medir las prácticas escriturales. Si bien en cada situación se abordan espacios e instancias formativas distintas, es posible apuntar a las diferentes estrategias (y preocupaciones) por atender los retos a los que cada estudiante debe afrontar y ofrecer vías que permeen resultados cada vez más favorables, en virtud de un proceso académico más completo y competente. Conocer, en cada uno de los estudios anteriores, las limitaciones a las que cada método de enseñanza se encuentra sujeto, da permiso a iniciar con el planteamiento de soluciones bien sustentadas a partir de las creencias y prácticas de alfabetización.

**1.3.3 Estudios de corpus.** Respecto a los estudios de corpus, estos son una herramienta en la lingüística aplicada mediante la gestión de recursos informáticos para presentar un “modelo de la realidad” en un ámbito específico, y posibilita observar un fenómeno, lo más

cercano posible a dicha realidad (Torruella y Llisterri, 1999). Según el Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz (2017), “un corpus consiste en una recopilación de muestras reales de una lengua” (párr. 2). Estas muestras se seleccionan con base en criterios específicos definidos y constituyen una aproximación a la realidad del objeto de estudio.

Una investigación sobre la alfabetización académica desde una perspectiva multidimensional que llevó a cabo Pujol Dahme (2015), es un ejemplo del uso de un corpus para el análisis de aspectos relacionados con la literacidad académica. En el estudio se analizan los textos desde las dimensiones lingüística, discursiva y semiótica visual para evidenciar lo que denomina alfabetización avanzada. Se analizaron los textos de un corpus de 114 trabajos de investigación en las disciplinas de Biología e Historia de bachillerato y máster universitario, llamado TARBUC (Treballs de Recerca de Batxillerat i Universitat en Català), de distintas instituciones de la región de Cataluña. Se encontró que algunos textos de ambos niveles educativos no cumplen claramente con estos tres elementos en su discurso. La autora concluye que el análisis desde todas las dimensiones le da un sentido de totalidad al texto. Gestionar de manera adecuada el lenguaje académico implica un proceso donde intervienen factores como la literacidad académica, la madurez cognitiva, las restricciones del tipo de género y factores sociales.

Torres Perdigón (2018) presenta los resultados de un trabajo de investigación sobre escritura disciplinar y alfabetización académica, realizado en 2016 en la Universidad Escuela de Administración y Negocios, de Bogotá, Colombia. La autora busca responder a cuestionamientos sobre si los programas de lectura y escritura se pueden concebir desde la escritura disciplinar, así como la manera de apoyar los procesos de lectura y escritura

desde los departamentos de lengua. La metodología se realizó sobre dos ejes principales: la lectura y escritura como intervención, y la lectura y escritura a través del currículo, con dos componentes concretos: la lectura crítica y la habilidad argumentativa de los estudiantes.

Se seleccionaron los textos de 168 estudiantes para su estudio por criterios de análisis de categorías disciplinares. En la triangulación de información aparece el elemento *intertextualidad*, dado que los propósitos de las actividades eran formativos y no cumplían con una función netamente disciplinar. Cabe destacar la importancia y necesidad de un estudio comparativo que presente, además de la evidencia de la aproximación a la realidad de la práctica escrita en el ámbito académico, elementos para comparar la información obtenida, como las entrevistas y los grupos focales.

La incorporación de estos estudios de corpus en los antecedentes del presente trabajo de investigación se debe a la necesidad de respaldar el análisis de las prácticas de alfabetización académica desde patrones, modelos y esquemas que se observan a través de los textos elaborados por los estudiantes. Este enfoque permite enriquecer el entendimiento en torno a las prácticas de lectura y escritura académicas, además de proporcionar una mejor contextualización del objeto de estudio.

***1.3.4 Investigaciones sobre la Inteligencia Artificial (IA) en la educación.*** Russel y Norvig (2021) afirman que la Inteligencia Artificial (IA) permite automatizar los procesos cognitivos, por lo que es posible que sea de suma importancia en cualquier espacio donde se utilice la inteligencia humana. A pesar de que es un término que se empezó a acuñar en 1956, en los últimos años ha adquirido gran popularidad y está teniendo un notable impacto en distintos escenarios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Uno de los contextos donde

ha tenido también una influencia considerable es en la educación, principalmente en el uso que le dan los estudiantes para sus trabajos académicos. Es pertinente enunciar investigaciones sobre la IA relacionadas con las prácticas de alfabetización académica, las creencias en torno a estos dos ejes, así como la falta necesidad de políticas regulatorias de esta herramienta.

El trabajo de Ramírez y Casillas (2024) tiene como objetivo indagar sobre las percepciones en el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación y sus opiniones relacionadas con el tema del plagio, la falta de probidad académica así como la dependencia de los estudiantes hacia las herramientas tecnológicas. Se realizó una encuesta a 3,549 docentes. Posteriormente se llevó a cabo un análisis descriptivo de las opiniones, experiencias y conocimiento de esta herramienta.

Los hallazgos más relevantes expresan que entre los docentes existe un bajo uso de la IAG pese al conocimiento de conceptos básicos relacionados con esta. Además los profesores encuestados expresan una preocupación debido al uso inadecuado y deshonesto de la IAG, cuya percepción principal es la de una herramienta que podría significar un gran apoyo a los estudiantes, siempre y cuando su desarrollo cognitivo no se encuentre mermado por su uso, o que la inteligencia artificial no sustituya indebidamente el trabajo que les corresponde realizar. Por lo anterior, es necesaria la actualización del profesorado en este tema, y la creación de políticas educativas donde predomine la ética en el uso de este instrumento.

En el estudio de Sanabria y Regil (2024) *Inteligencia artificial para la recomendación de recursos en educación en línea*, se presenta como objetivo desarrollar un Sistema de Recomendaciones (SR) de herramientas educativas para la educación media

superior en línea. El autor realizó una investigación basada en diseño, que es una metodología para conocer el modo en el que trabajan las innovaciones educativas. Primero se creó una base de datos tanto de evaluaciones de 11 alumnos de la Prepa en línea SEP, como de herramientas multimedia con 80 recursos de aprendizaje. Se desarrolló un algoritmo de recomendación a partir de esta información (calificaciones de los estudiantes). El autor concluye que estos Sistemas de Recomendación pueden ser una herramienta efectiva en esta modalidad de bachillerato, pero existen limitaciones ya que solamente se ha implementado en simuladores y no en un ambiente educativo real. Además, el autor destaca la importancia del trabajo multidisciplinario entre desarrolladores de tecnologías y actores educativos para una mayor efectividad en beneficio de los estudiantes. En este trabajo se evidencia una propuesta de uso adecuado de la IA que pueda contribuir a una mejor planeación y adecuación de recursos educativos ajustados a las necesidades de los alumnos.

Navarro (2024) investiga sobre la alfabetización en IA para el profesorado de la UNAM (docentes de preparatoria, licenciatura y posgrados). El autor llevó a cabo un taller con el tema del uso de chatbots en un periodo de un año en tres momentos distintos. El propósito de este taller fue que los docentes pudieran generar e incorporar chatbots a fin de resolver preguntas frecuentes de los alumnos en las plataformas educativas utilizadas con más frecuencia. Al inicio y al final de este proceso, se aplicaron encuestas con preguntas abiertas, y posteriormente se categorizaron en respuestas similares en torno a modelos, simulación de la inteligencia humana, robots, algoritmos matemáticos y sustitución del humano. A partir del agrupamiento de sus respuestas se obtuvieron diversos porcentajes. Entre los principales hallazgos se encontró que en promedio, 69.4% de los profesores empezaron a utilizar con más frecuencia la IA a manera de una herramienta para

planear clases con una mejor riqueza académica y con más variedad de actividades. Este taller tuvo como impacto en el profesorado una mejora en la percepción que tenían de la IA, y el autor destaca la importancia de realizar este tipo de talleres a fin de mejorar las habilidades docentes en torno a las innovaciones tecnológicas como lo es la IA. Esta investigación sugiere que las creencias por parte del docente en torno a la tecnología pueden impactar en su aceptación o rechazo; sin embargo, si se le familiariza con su uso, disminuye el rechazo y puede representar un beneficio relacionado con el uso efectivo de recursos tecnológicos para sus clases.

A diferencia de las investigaciones anteriores que se centran en los docentes, sus percepciones y el uso de la IA para su práctica pedagógica, esta investigación exploratoria-descriptiva realizada por Díaz (2023) se enfoca en los estudiantes. Dicho trabajo tuvo como propósito buscar la manera en que los alumnos de bachillerato utilizan la IA con la finalidad de generar textos académicos, y cómo son sus percepciones acerca de esta herramienta. Se realizó una encuesta a 83 alumnos de nivel preparatoria en Ecuador. Los resultados fueron los siguientes: 62.9% de los estudiantes han usado la IA con la finalidad de parafraseo de textos. El 4.8% de los encuestados lo utilizó para redactar ensayos.

Estos estudiantes conciben el uso de la inteligencia artificial de un modo positivo, ya que lo consideran una herramienta que les ayuda a elaborar textos de manera rápida y sin tanto esfuerzo. Esto se relaciona con una práctica que se sustenta en la ignorancia de factores como la falta de desarrollo de sus habilidades de escritura y el incurrir en prácticas deshonestas como el plagio de información. La contradicción que se evidencia en los porcentajes reportados en torno al parafraseo versus generación de textos completos puede deberse a las acciones que realizan para evitar la detección del uso de IA por parte de sus

docentes; lo cual se relaciona con el hallazgo de la percepción de los estudiantes sobre que los maestros no revisan con la rigurosidad necesaria estos textos “elaborados” por los alumnos, y no detectan el uso de la IA, pues si se conoce la capacidad, el léxico normalmente utilizado por sus estudiantes, es posible reconocer incluso el uso de parafraseo en los textos de los alumnos.

Un dato importante que contribuye a esta situación es la percepción del 86.8% de los estudiantes, quienes mencionan que sus docentes nunca o casi nunca identificaron los trabajos que realizaron por medio de la IA. También se encontró que algunas aplicaciones para detección de plagio no son tan funcionales al momento de someter los textos a una revisión.

El autor propone una definición de la inteligencia artificial más ajustada a la actualidad, así como estrategias docentes para identificación del plagio por IA. Las definiciones claras y contextualizadas son una de las bases para generar, además de estrategias de los profesores, propuestas realistas de políticas educativas en torno a la honestidad académica, la detección de plagio y parafraseo por medio de la IA, y las medidas regulatorias que deben implementarse a la brevedad.

Santana et al.(2023) examina el uso de la inteligencia artificial en la escritura académica en preparatoria. Esta investigación de índole exploratoria mixta utiliza la aplicación de una encuesta a 81 estudiantes de preparatoria en Ecuador. Los hallazgos indican que la mayoría de los alumnos (55.4% totalmente de acuerdo) consideran que la IA es una herramienta muy útil para la redacción académica. Si bien es cierto que puede representar un valioso apoyo, si no existe la guía docente en torno a valores especialmente el de la honestidad respecto a trabajos académicos, además de estrategias didácticas y

políticas educativas que regulen con claridad el uso de la IA en la escritura escolar, se puede esperar un impacto negativo en lo cognitivo, valoral, actitudinal y de aprovechamiento escolar.

Como en el trabajo de Díaz (2023) en esta investigación también se aprecia que un notable porcentaje de los estudiantes encuestados utiliza o ha utilizado alguna vez ChatGPT para el parafraseo; aunado a esto, los alumnos también buscan la mejora del estilo en algún documento. Pero, aunque utilicen con frecuencia la IA, sus habilidades de escritura se desarrollan muy poco, ya que la automatización de la escritura no permite el desarrollo del pensamiento crítico, en consecuencia a la falta de un análisis personal y profundo.

Este estudio también indica que la percepción de los alumnos es que sus maestros utilizan la IA con muy poca frecuencia o no la utilizan; dado este factor, los estudiantes pueden sostener la creencia de que tienen la libertad de utilizar la IA sin ningún límite, ya que el docente no utiliza herramientas que puedan detectar que sus trabajos no son de autoría propia; es decir, que han cometido plagio.

El autor concluye que el uso de la IA para la escritura académica puede ser positivo solamente si las habilidades del alumno se desarrollan en torno a el dominio efectivo de esta tecnología, aunado a la recomendación de revisar y reconfigurar metodologías inclusivas de la IA de un modo más ético y eficiente.

Estos estudios sobre la IA ofrecen un panorama relacionado con las investigaciones más relevantes en torno a este tema, el cual constituye una línea de investigación en desarrollo; y para el caso de este estudio sobre creencias y prácticas de AA, es importante

indagar sobre el uso que los estudiantes le dan para redactar sus trabajos así como la falta de estrategias y políticas que lo regulen.

Se puede apreciar que las creencias son parte de lo que los docentes transmiten a sus estudiantes; cuando los acompañamos, no solo les compartimos conocimiento a fin de que lo transformen, sino nuestras creencias. Estas estructuras de pensamiento generan un impacto en sus propias creencias sobre el mundo, sobre lo que leen y escriben. Se observan diversos estudios comparativos, que en su mayoría se llevan a cabo en el nivel superior. En menor medida, se utilizan los estudios de corpus en el nivel bachillerato, así como investigaciones relacionadas con el Inglés para Propósitos Específicos en este nivel escolar.

Nos interesa conocer qué lee y escribe el estudiante desde una visión social, desde el acompañamiento de los maestros, y desde su espacio de desarrollo y crecimiento, con la conciencia de que la práctica letrada no se encuentra aislada, sino que aparecen como una compleja red donde se entretajan distintas dimensiones, en las que impactan las creencias de los actores del entorno áulico, así como las prácticas de literacidad. Esto con el fin de encontrar claramente cómo se relacionan estas dimensiones con su posterior desempeño académico y disciplinar en una Institución de Educación Superior (IES).

Se observan distintas perspectivas y propuestas sobre los temas ya mencionados; sin embargo, existen algunas limitaciones y vacíos en el nivel bachillerato, que el presente estudio procura atender, mediante una propuesta en la que se dé mayor visibilidad a los desafíos en torno a las creencias y prácticas de AA en el nivel medio superior.

Es preciso conocer sobre las prácticas de alfabetización que se llevan a cabo en la preparatoria, cómo estas contribuyen al desempeño del estudiante en el ámbito académico

en distintas áreas de conocimiento, la necesidad de desarrollar estrategias y políticas regulatorias de la IA en la escritura académica. Todo esto con el fin de saber cuáles aspectos sumarán a su práctica de alfabetización en un nivel posterior al bachillerato, en español e inglés; además, saber cuál es la relación de las creencias de los docentes y estudiantes del bachillerato sobre sus prácticas de alfabetización.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

La Educación Media Superior es posterior a la educación secundaria; comprende el bachillerato y también la educación profesional que no requiera bachillerato. Esta tiene como objetivo integrar nuevos conocimientos, dar herramientas para el ingreso a la educación superior, y desarrollar habilidades para el ámbito laboral, así como ofrecer una cultura general elemental, que contemple aspectos disciplinares, a fin de lograr una síntesis personal que le permita tener acceso a la educación superior (Subsecretaría de Educación Media Superior y Dirección General de Bachillerato, 2019). En México la Educación Media Superior se ofrece en seis semestres, en quinto y sexto semestre los alumnos de bachillerato cursan ocho materias propedéuticas o preliminares al aprendizaje de una disciplina, que los preparan para los estudios superiores. Los estudiantes también llevan asignaturas relacionadas con la Capacitación para el Trabajo, lo que los va perfilando, junto con el aspecto propedéutico, hacia la disciplina a la que pertenecerá al ingresar a sus estudios superiores o al integrarse a la vida laboral.

El Plan de Estudios de Bachillerato General tiene como parte de sus campos disciplinares el Campo de la Comunicación (Secretaría de Educación Pública et al., 2017c); este tiene como propósito “que el estudiante desarrolle su proceso analítico, crítico e interpretativo al aplicar diferentes estrategias de lectura y escritura, que le permitan la

comprensión y la redacción de diferentes variedades textuales...” (pág.7). Es decir, que participe en prácticas de lectura y escritura de índole académica y disciplinar. Esto con el acompañamiento del docente como facilitador de las herramientas necesarias para que se vaya orientando hacia determinada disciplina. Carlino (2013) se refiere a estas prácticas como *alfabetización académica*, y corresponden a “las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (pág. 270).

Esta investigación tiene lugar en un contexto muy específico, que es una escuela particular de nivel bachillerato, la cual se encuentra en la ciudad de Mexicali. Debido a que cada institución tiene la capacidad de hacer algunos ajustes a una parte de su mapa curricular, de acuerdo al modelo educativo al que se sujeta, la distribución de las asignaturas de los paquetes propedéuticos es distinta en cada escuela y va de acuerdo a las necesidades contextuales que se propone atender en su plan de estudios.

Como se observa en la Figura 1, las asignaturas de Bachillerato General que corresponden al Campo Disciplinar de la Comunicación en el Componente de Formación Propedéutica son: Comunicación I y II (C I Y C II) que son seriadas y se imparten en quinto y sexto semestre. Además, Inglés para la Vida Profesional I (IVP I) e Inglés para la Vida Profesional II (IVP II) que han sido seleccionadas de un listado de asignaturas agrupadas de acuerdo a los paquetes propedéuticos, los cuales son áreas disciplinares que permiten que el estudiante construya conocimientos específicos relacionados al campo disciplinar de su interés (Químico Biológico, Económico Administrativo, Físico

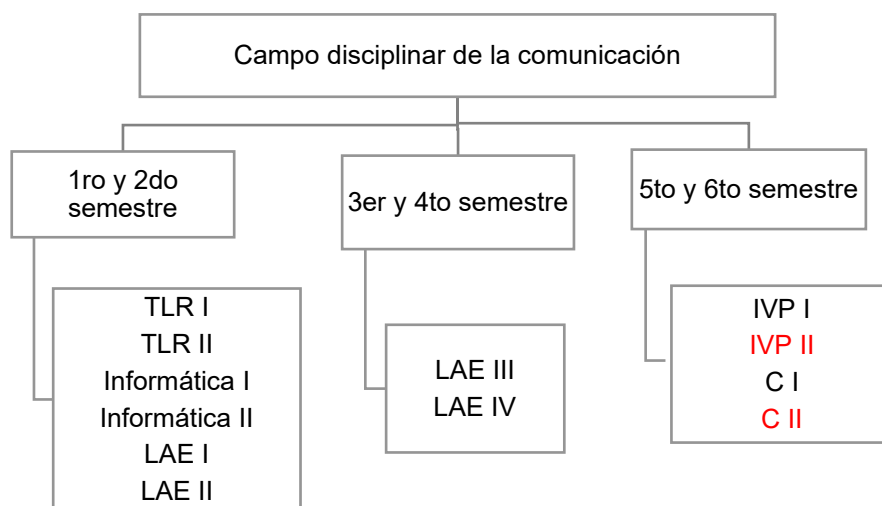
Matemático y Humanidades). Este estudio se centra en estas dos asignaturas:

Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

Les anteceden las asignaturas pertenecientes a este mismo Campo Disciplinar, las cuales son Taller de Lectura y Redacción I y II (TLR I Y TLR II), Informática I y II; que se imparten en primero y segundo semestre, y Lengua Adicional al Español (LAE) que se imparte de primero a cuarto semestre y forman parte del Componente de Formación Básica (Secretaría de Educación Pública et al., 2017c).

**Figura 1**

***Campo disciplinar de la comunicación***



*Fuente: Elaboración propia con información del Plan de Estudios de Bachillerato General 2017, y el mapa curricular del bachillerato donde se realizó la investigación.*

*Nota: Las asignaturas resaltadas con letras en rojo son las que se contemplaron en el estudio.*

Conforme el alumno avanza en la preparatoria hacia su formación propedéutica, adquiere saberes más especializados mediante prácticas de alfabetización como medio para el conocimiento en cada disciplina. A fin de que los estudiantes participen en prácticas que corresponden a los niveles académicos posteriores o a los espacios distintos de la vida escolar, se necesitan conocimientos particulares y mecanismos más complejos, pues cada

área de conocimiento involucra la comprensión de ciertas convenciones e implicaciones. Sin embargo, se suele esperar que el estudiante, habiendo adquirido ciertas habilidades de lectura y escritura generales en niveles previos al bachillerato, tenga la capacidad de utilizarlas eficazmente en todos los ámbitos de su vida (Shanahan y Shanahan, 2008), pero los resultados de exámenes estandarizados que se aplican en México muestran que se observa un rezago en las habilidades relacionadas con la lectura y escritura. Este elemento puede indicar que existen aspectos por atender para lograr la efectiva participación del joven en futuras prácticas de alfabetización académica y disciplinar propias de la educación superior.

El Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje, conocido como PLANEA es una prueba estandarizada que se aplica cada tres años y que diagnostica el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje y comunicación y en el área de matemáticas. El resultado de la última prueba que se aplicó arrojó que 34% de los estudiantes de bachillerato están ubicados en el nivel más bajo de logro en el rubro de lenguaje y comunicación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017b). Asimismo, en la prueba que se aplicó en el 2018, como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Salinas et al., 2019), los resultados fueron que el 55% de los estudiantes alcanzaron solamente el nivel dos de competencia, de un total de seis niveles de desempeño en lectura. Esto sitúa la condición del aprovechamiento de aprendizaje por parte de la comunidad estudiantil en una instancia deficiente, por debajo de los estándares esperados por las planeaciones. Además, en la última prueba PISA en 2022, México “es el tercer país peor evaluado de la OCDE en Matemáticas y Comprensión Lectora... con una diferencia

de -75 puntos en comparación con el promedio” del resto de los países evaluados (Centro de Investigación en Política Pública, 2023). Los resultados fungen como indicadores de una zona que debe ser atendida con el objetivo de promover distintos métodos en virtud de no solamente aumentar las cifras obtenidas, sino otorgar una nueva perspectiva sobre las prácticas de alfabetización en el bachillerato.

Otro factor para considerar es el posible impacto de las creencias tanto de docentes como de alumnos respecto a las prácticas de alfabetización que suceden en el aula, que, bajo la perspectiva sociocultural, dichas creencias constituyen un elemento importante en las prácticas letradas que no solo se limitan a habilidades aisladas y separadas del contexto, sino que el mismo influye en las prácticas letradas de determinado espacio social; en este caso, de la escuela.

El acompañamiento necesario por parte del docente al acercamiento gradual al texto disciplinar puede desdibujarse por causa de ciertos esquemas de pensamiento generalizadores. Se observa un hecho que tiende a ser contradictorio al respecto: por una parte, se exige al joven la generalización de habilidades de lectura y escritura para todas las disciplinas, lo cual supondría cierta independencia del alumno; por otra parte, existe una tendencia a requerir que el joven reproduzca el conocimiento, que usualmente es transmitido de manera unidireccional y unidimensional (Carlino, 2013).

El estudiante también va apropiándose de ciertas creencias respecto a las prácticas de lectura y escritura que realiza en los espacios sociales formales e informales. Estas creencias se encuentran restringidas por las estructuras dominantes de la escuela, y por la organización curricular establecida, y pueden impactar de manera importante en sus prácticas de alfabetización académica y disciplinar, incluso en un segundo idioma. Dado que ocurren en el contexto escolar que pretende formarlo a fin de que finalice sus estudios

con determinadas competencias que buscan promover su integración a una IES y posteriormente a una ocupación.

El siguiente cuadro (Tabla 2) muestra las asignaturas del mapa curricular para el bachillerato general según el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO).

**Tabla 2**

*Ubicación de las asignaturas CII e IVPII*

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Filosofía
Química I	Química II	Biología I	Biología II	Geografía	Ecología y Medio Ambiente
Metodología de la Investigación	Introducción a las Ciencias Sociales	Física I	Física II	Estructura Socioeconómica de México	Historia Universal Contemporánea
Ética I	Ética II	Historia de México I	Historia de México II	C I y todas las asignaturas de 5to semestre, del *CFB y del *CFP	<b>C II y todas las asignaturas de 6to semestre, del *CF</b>
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II		
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	IVP I	<b>IVP II</b>
Informática I	Informática II	Capacitación para el Trabajo			
Tutorías					

*Fuente: Tomado del Documento Base del Bachillerato General (2017) y del mapa curricular del bachillerato donde se realiza el estudio de caso. \*Componente de Formación Básica. \*Componente de Formación Propedéutica*

Se tomaron las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II para realizar la investigación, ya que los objetivos que se establecieron están orientados a

responder la pregunta de investigación sobre las creencias y prácticas de alfabetización académica; es decir, con las prácticas letradas que se llevan a cabo en la escuela, (C II) así como las prácticas de alfabetización en inglés (IVP II). Por lo tanto, propongo la siguiente pregunta de investigación:

**1.4.1 Pregunta de investigación.** ¿Cómo se relacionan las creencias de docentes y estudiantes de sexto semestre de bachillerato, con sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II?

### **1.5 Objetivos de la investigación**

A continuación, se presentan los objetivos a alcanzar para responder a la pregunta de investigación planteada. Estos son: un objetivo general y tres objetivos específicos que trazan las acciones a realizar en el transcurso de esta investigación.

**1.5.1 Objetivo general.** Explicar la relación entre las creencias de docentes y estudiantes de sexto semestre de bachillerato y sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés que corresponden a las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

**1.5.2 Objetivos específicos.** Enseguida se presenta una lista con los tres objetivos específicos que surgen a partir del objetivo general de esta investigación.

1. Caracterizar las creencias respecto a las prácticas de alfabetización académica de los docentes y estudiantes de sexto semestre de bachillerato, pertenecientes a las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

2. Determinar las prácticas de alfabetización académica en las que participan los estudiantes y docentes de sexto semestre de bachillerato en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.
3. Explicar la relación entre las creencias de docentes y estudiantes, y sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés, en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

### **1.6 Justificación**

Con la finalidad de justificar este proyecto, se contemplan estos cinco ejes principales: El primero gira en torno a la pertinencia de esta investigación dada la transición del estudiante del bachillerato a la educación superior o su integración al ámbito laboral. El segundo habla sobre su contribución a la implementación y evaluación de los programas de estudio a investigar. El tercer eje versa sobre la importancia del rol del docente en las prácticas de alfabetización académica y disciplinar. El cuarto aspecto aborda la relevancia del inglés para este estudio. El último eje menciona el aporte metodológico de esta investigación.

El Bachillerato General es uno de los tres subsistemas de Educación Media Superior en su modalidad escolarizada. En Baja California, este subsistema actualmente atiende a 68,024 estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2022), en instituciones públicas donde se atiende a una mayor demanda, e instituciones privadas que absorben una matrícula menor. El bachillerato general en el ciclo escolar 2021-2022, en Baja California resultó con una tasa de terminación del 67%.

Es pertinente investigar acerca de la manera en que se está preparando al estudiante respecto a la alfabetización académica, que lo encaminará a que forme parte de la disciplina a la que se integrará una vez ingresando a la universidad o al incorporarse al ámbito laboral,

así como la manera en que percibe dicha preparación; pues es uno de los desafíos a los que se enfrenta el estudiante egresado de las instituciones de Educación Media Superior: la transición de un ámbito académico con un papel orientador más general, a la pertenencia a una disciplina específica.

Esta investigación puede contribuir a la evaluación de los planes y programas de estudio respecto a las prácticas letradas en el entorno áulico. De esta manera será posible dar cuenta en el contexto donde se llevará a cabo el estudio, de cuál es la relación de las creencias y prácticas de alfabetización académica y disciplinar con la forma en que cada alumno próximo a egresar de la institución se integrará a determinada disciplina en una IES. Con lo anterior se muestra una situación que se pueda estar generando en otros ámbitos escolares. Además, proporcionar un panorama en relación con la implementación y evaluación curricular en las asignaturas en las que se pretende analizar las prácticas de alfabetización y el desarrollo de las competencias para el perfil de egreso que propone el currículo de la EMS.

Dentro de este perfil de egreso, el idioma inglés juega un papel fundamental en la formación del estudiante de la EMS, puesto que se integra en las competencias que se expresan en algunos de los Acuerdos de la Reforma Educativa. Además, la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento del Inglés (Secretaría de Educación Pública, 2017a), afirma que el dominio del inglés se refleja en mayores oportunidades en la participación y construcción del conocimiento con una perspectiva global, y permite un mayor acceso a la información y una preparación académica más completa. Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Baja California, se solicita como requisito de ingreso a carreras como

Licenciatura en Traducción y Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, entre otras (Facultad de Idiomas, 2021).

Es importante resaltar que en la institución donde se lleva a cabo el estudio de caso, se imparte una asignatura complementaria que se denomina Inglés para la Vida Profesional, la cual se considera dentro de la categoría de Inglés para Propósitos Específicos, que supone la enseñanza del idioma centrada en un ámbito específico (Waters y Hutchinson, 1987), y es una parte crucial del carácter propedéutico y disciplinar del bachillerato. Esta área de estudio en media superior ha sido poco explorada (Perales, 2022); por lo tanto, es de suma importancia determinar cómo las creencias impactan en las prácticas de alfabetización en ambas lenguas, y de esa manera nutrir este espacio de conocimiento en el bachillerato.

De acuerdo con el resultado general de la Evaluación de la Implementación del Marco Curricular Común en 2016 que publicó el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2016) y que dejó en sus bases de datos indicadores como los siguientes: el 46.2% de los docentes a nivel nacional consideró la importancia del carácter propedéutico de la EMS, y un 47.6% estuvo totalmente de acuerdo en que los programas de estudio contribuyen a que los estudiantes continúen con su preparación en una IES. Estos datos pudieron dar cuenta de la percepción del docente sobre su papel en el quehacer educativo de la EMS.

Los docentes contribuyen a la formación de estudiantes bachilleres y a la construcción del conocimiento en la disciplina que imparte cada uno; juegan un rol crucial, como modelos en las formas de construir y transformar el conocimiento y de resolver situaciones (Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES,

2021). Es importante que el profesorado conozca que las habilidades de lectura y escritura no son generalizables a todas las disciplinas, sino que pueden compartir con sus estudiantes las herramientas que ellos mismos han adquirido en su práctica como miembros de una disciplina. También es esencial que estos docentes conozcan cómo sus creencias y las de sus estudiantes pueden relacionarse con las prácticas de alfabetización que ocurren en el aula tanto en su lengua materna como en inglés, a fin de que sus estudiantes logren incorporarse exitosamente al siguiente nivel académico.

Las prácticas de alfabetización en las que participa el estudiante, con el acompañamiento del docente en todas las asignaturas del bachillerato, representan una aproximación importante a aquellas que llevará a cabo en la universidad. Estas simbolizan un medio esencial para la construcción del conocimiento. Mediante ellas, el joven pone en acción procesos cognitivos para reconocer elementos del texto, en combinación con los saberes adquiridos, valores y creencias, que permitan la integración de nuevos conocimientos relacionados con la disciplina de la que el alumno forma parte (Serrano, 2014). Estas prácticas contribuyen a la construcción de aprendizajes como una herramienta epistémica. De tal modo que se puede lograr edificar saberes, desarrollar habilidades y formar parte de una comunidad disciplinar al iniciar con los estudios de educación superior, y es fundamental que los aspirantes a ingresar a una IES lleguen a esta etapa con herramientas que les permitan integrarse a dicha comunidad de una manera efectiva.

Finalmente, después de la búsqueda de investigaciones relacionadas con las prácticas de alfabetización académica y creencias de docentes y estudiantes de bachillerato, se considera necesario investigar sobre el tema que es un campo importante por explorar en el nivel medio superior. Además de que este trabajo pretende dar un aporte

metodológico relacionado con la triangulación de la información a partir de los datos obtenidos. Vine-Jara (2020) afirma que una manera de darle un giro interesante al estudio de las creencias de los estudiantes respecto a los textos que construyen podría ser triangular la información obtenida del cuestionario sobre creencias de los estudiantes con otros elementos, como el análisis de la producción de sus textos.

Debido a lo anterior, esta investigación será de beneficio para los estudiantes de bachillerato, los docentes, y otros agentes en el ámbito académico (desarrolladores curriculares, evaluadores, directivos), pues se busca brindarles herramientas con la finalidad de que inicien la etapa universitaria con conocimientos y habilidades más alineados a la disciplina de la que serán partícipes.



## Capítulo 2: Marco Teórico

### 2.1 Conceptos Fundamentales

El término *alfabetización* fue elegido para esta investigación porque se refiere a las prácticas de lectura y escritura que tanto los docentes como los estudiantes desarrollan en el aula. La *literacidad* no se refiere solo a la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino también al uso que las personas hacen de la lectura y la escritura como actividades insertas en la práctica social en diferentes contextos.

Los géneros textuales son cruciales para la enseñanza de la escritura académica porque sirven como guías para definir los límites del uso de la lengua en diferentes contextos sociales. Estos géneros se distinguen por sus propósitos comunicativos particulares, reconocidos por los miembros de la disciplina y dentro de la cual se producen.

En el aula, la interacción entre las creencias y las prácticas de alfabetización académica es un campo complejo. Los conocimientos y creencias de los maestros tienen un impacto significativo en cómo se concientia e implementa la enseñanza de lectura y escritura. En el siguiente apartado se abordan las perspectivas teóricas relacionadas con los tópicos aquí mencionados.

**2.1.1 Evolución histórica y conceptual de la literacidad y alfabetización.** El término *literacy* apareció por primera vez en Inglaterra a finales del siglo XIX (2002; Stordy, 2015). Su traducción al español ha adoptado diversas formas, incluyendo *literacidad*, *alfabetización* o *cultura escrita*, *literacia* o *literidad*, y *escrituralidad*, esta última para subrayar la distinción con la oralidad (Montes y López Bonilla, 2017, pág. 163).

Aunque *literacidad* y *alfabetización* se emplean en algunos textos como sinónimos aludiendo al mismo concepto, en este documento se utilizan indistintamente al citar a teóricos que prefieren el primer término. Sin embargo, para los fines de esta investigación, enfocada en el ámbito escolar y, más específicamente, en la Educación Media Superior, se ha optado por usar el término *alfabetización*. Este se selecciona para denominar las prácticas de lectoescritura mediadas bajo el acompañamiento docente.

Previo a la aparición de *literacy*, el adjetivo *literate* (letrado) se utilizaba ya en el siglo XVI para las personas que sabían leer textos litúrgicos en latín. Posteriormente, en el siglo XIX, la palabra *literacy* empezó a definirse como una habilidad básica (Stordy, 2015). Una persona letrada era aquella que podía descifrar la lengua (Braslavsky, 2002). A principios del siglo XX, surge el término *literacidad funcional*, el cual abarcaba la capacidad de leer y escribir de manera elemental para propósitos básicos, tales como entender y producir textos simples o firmar un documento; esto se alinea con lo que históricamente se ha entendido por alfabetización en español.

El desarrollo histórico de la educación en México y el método utilizado durante el virreinato para enseñar a leer: la memorización del alfabeto, el deletreo, el silabeo, y finalmente la lectura de palabras y frases, contribuyeron a que el término *alfabetizar* adquiriera una connotación jerárquica y asistencialista de enseñar a leer y escribir como un acto de redención hacia los analfabetas. Este enfoque se aplicó tanto en las instituciones establecidas en el México virreinal con el objetivo de evangelizar como, años más tarde, en el México rural (Escalante et al., 2010). Es importante reivindicar este término para que se asocie con las prácticas letradas desarrolladas en el ámbito escolar en todos los niveles educativos, con el acompañamiento de un docente.

A lo largo de los siglos, el desarrollo de diversos procesos sociales y culturales en México propició cambios significativos en la educación, otorgando al término alfabetización un significado más amplio y complejo. Hechos históricos importantes como la independencia de México, la Revolución Mexicana de 1910, la industrialización, la migración del campo a la ciudad, conformando nuevas comunidades fuera del México rural; la implementación de una educación laica y gratuita, así como la necesidad de adquirir habilidades técnicas para acompañar el avance tecnológico y científico, redefinieron el concepto de *alfabetización*.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) indica que la alfabetización es esencial para el aprendizaje, enfatizando que va más allá de lo puramente textual para abarcar las diversas formas en que nos comunicamos dentro de un entorno específico. Sin embargo, esta definición aún conserva la idea tradicional de la alfabetización como un proceso masivo destinado a proveer a las personas analfabetas o iletradas con la capacidad de leer y escribir, con el fin de fomentar el progreso y la movilidad social. Esta concepción se ha mantenido desde mediados del siglo XX, a pesar de los importantes cambios que el término ha experimentado a lo largo de distintos periodos históricos, reflejando su evolución y adaptación a los contextos cambiantes.

En 1965, durante el Congreso Mundial de Ministros de la Educación enfocado en la erradicación del analfabetismo, la UNESCO reconoció el concepto de alfabetización funcional definiéndolo como un medio primordial para el desarrollo (UNESCO, 2021). En 1975, en el Simposio Internacional de Alfabetización y en la Declaración de Persépolis, se resalta la relevancia de la alfabetización como una herramienta para la liberación humana.

A pesar de que este reconocimiento marcó el inicio de un cambio en torno al tema, la concepción de alfabetización aún era asociada con la enseñanza básica de la lectura y escritura a quienes no poseían estas habilidades, reflejando una visión pragmática influenciada por los cambios sociales, la industrialización y la modernización.

El término *letrado* empezó a tomar una connotación diferente, la cual estaba relacionada con el prestigio de quienes afirmaban poseer capacidades intelectuales superiores (Gurak, 2001). En este periodo, la palabra *literacidad* ya era utilizada en la esfera académica y escolar, y cuyo significado superaba al acto de comprender signos y símbolos en un nivel superficial.

La alfabetización era considerada una práctica fundamental para adquirir nuevos conocimientos en la que se considera el contexto al relacionarlo con la efectividad en la comprensión de los textos (Stordy, 2015). Esta visión se alinea con definiciones más recientes de alfabetización, como la que propone Zavala (2009), quien la describe como “el conjunto de prácticas letradas interrelacionadas, susceptibles de vincularse con contextos institucionales específicos (como la escuela, la familia, el trabajo, la iglesia o la comunidad)” (párr. 12).

Para abordar las diferentes perspectivas sobre la literacidad emergentes en esa época, Street (1984, 1993, 2003) propuso dos modelos de alfabetización: el modelo autónomo y el modelo ideológico. El modelo autónomo se enfoca en la parte puramente cognitiva del acto de leer y escribir. Esta postura afirma que el texto es autónomo pues tienen identidad propia, sin necesidad de un contexto determinado para poder comprenderlo, y no necesariamente está vinculado al factor “oralidad”. Aunque este enfoque admite la influencia cultural en el acto de escribir, Olson (1988) sostiene que el

texto como tal impacta directamente en el conocimiento y lo modifica. Desde esta visión, el acto de leer y escribir pone en marcha mecanismos que generan nuevas ideas de estructura más compleja. Debido a lo anterior, la perspectiva cognitiva señala una marcada diferencia entre lectura y escritura, y el elemento oralidad.

El modelo ideológico que recibe la influencia de Paulo Freire concibe la alfabetización como un instrumento que puede lograr que las personas en condiciones de precariedad se emancipen y concienticen en torno a la opresión que viven (Kleiman, 2017). Este enfoque nos permite analizar las relaciones de poder y el modo en que influyen en la alfabetización formal en el ámbito educativo, ignorando otras literacidades presentes en la sociedad (Braslavsky, 2002).

El modelo ideológico, además de considerar la parte cognitiva en la alfabetización, le da importancia al contexto social y cultural. (Street, 2004, 2008). Además de que reconoce los actos de poder que hacen que ciertas literacidades predominen sobre otras. Esto con reconociendo las dinámicas de poder que favorecen ciertas literacidades sobre otras, como la apreciación de la AA por sobre otros modos de alfabetización (Sito y Kleiman, 2017; Street, 2004). Este marco confronta la neutralidad del texto propuesta por el modelo autónomo y la jerarquización de la lengua, al afirmar que la alfabetización es un proceso que incluye elementos como lectura, escritura, oralidad, contexto social y cultural.

A partir del año 1980 la noción de literacidad se empezó a concebir como Desde 1980, el concepto de literacidad comenzó a expandirse hacia diversas "literacidades" o formas de alfabetización, refiriéndose a la adquisición de habilidades necesarias para desempeñar actividades específicas, donde ser letrado significa ser experto en un determinado campo (Lankshear y Knobel, 2003). Ejemplos de esto incluyen la literacidad

musical y la literacidad matemática. Posteriormente, en la década de 1990, se reconoció la necesidad de un cambio de paradigma que, apoyándose en el modelo ideológico, redefinió la alfabetización como una práctica social. Este enfoque trasciende los aspectos técnicos de la lectura y la escritura para abarcar las dimensiones socioculturales de estas prácticas.

Propone que la alfabetización es una actividad contextual y socialmente situada, que existe en el espacio intermedio entre el pensamiento y el texto, y en la interacción entre individuos dentro de una comunidad (Barton y Hamilton, 2004). Esta visión fue precursora de un movimiento conocido como los Nuevos Estudios de Literacidad.

**2.1.2 Enfoques de la alfabetización académica.** La comprensión de los conceptos de literacidad y alfabetización ya sea académica o disciplinar, varía entre autores, pero converge en la idea de que ambas constituyen prácticas sociales vinculadas a la lectura y la escritura, reflejando las actividades de los miembros de una comunidad. Este segmento aborda las principales interpretaciones de estos términos y su aplicación en el presente estudio, mismas que se sintetizan en la tabla 4. Carlino (2003) define la alfabetización académica como el conjunto de conocimientos y prácticas que permiten a una persona participar en la cultura discursiva de una disciplina específica, término que Zavala (2009) equipara a literacidad académica y Parodi (2008) a alfabetización disciplinar. En tanto, Shanahan y Shanahan introducen el término *disciplinary literacy*, mientras que en el Reino Unido se utiliza *academic literacy* para referirse a este concepto (Montes y López Bonilla, 2019).

**Tabla 3***Nociones de literacidad y alfabetización*

<b>Literacidad</b>		<b>Alfabetización</b>	
Prácticas letradas que el individuo lleva a cabo de manera independiente, de carácter vernáculo o dominante. En el ámbito académico, doméstico, cotidiano, formal e informal.		Prácticas letradas que se llevan a cabo mediante instrucción formal en el ámbito educativo.	
<b>Literacidad académica</b>	<b>Literacidad disciplinar</b>	<b>Alfabetización académica</b>	<b>Alfabetización disciplinar</b>
Capacidad del individuo, así como las prácticas letradas más generalizables que lleva a cabo en el ámbito académico	Capacidad y accionar del individuo que participa en una comunidad disciplinar ya sea como aprendiente o como experto, de adquirir, analizar, transformar, delimitar, y compartir el conocimiento en una disciplina específica	Prácticas letradas más generalizables que se llevan a cabo en el ámbito académico con la responsabilidad, guía, instrucción del docente	Orientada a la formación en torno a las prácticas letradas, impartida usualmente en instituciones educativas por parte de maestros expertos en una disciplina cuya responsabilidad es la de instruir a sus estudiantes tanto en contenidos como en las formas discursivas de los miembros de la comunidad disciplinar a la que este docente representa.

*Fuente: Elaboración propia*

Se propone distinguir entre literacidad, como las prácticas independientes del individuo que pueden ser tanto vernáculos como dominantes, y alfabetización, asociada con la instrucción formal impartida por un docente experto en un campo específico. La literacidad académica se refiere entonces a la capacidad del individuo para llevar a cabo prácticas letradas dentro del ámbito académico, las cuales poseen un carácter más generalizable. Por otro lado, las prácticas de alfabetización académica, dirigidas y acompañadas por maestros, implican un intercambio transformador de conocimientos y enfoques entre el experto y el estudiante de manera bidireccional, tanto pedagógica como epistémicamente. Así, un estudiante se socializa en las prácticas ya dominadas por otros

miembros de una disciplina, en un proceso de aprendizaje activo y participativo (Rogoff, 1990).

Las prácticas de literacidad disciplinar se definen por la capacidad y acción de principiantes o expertos, dentro de una comunidad disciplinar específica. Estas prácticas implican obtener, examinar, transformar, delimitar y compartir conocimientos, no solo en términos de contenido sino también en lo que respecta a las metodologías de producción de conocimiento propias de cada disciplina (Fang, 2012). La alfabetización disciplinar se circunscribe en educar sobre estas prácticas, usualmente en el entorno escolar dentro de las instituciones educativas a través de los docentes. Estos han de compartir con sus estudiantes contenidos específicos y con ellos las convenciones discursivas pertenecientes a determinada comunidad disciplinar.

El concepto de alfabetización académica es esencialmente importante para el nivel de estudios superior, y se encuentra más orientado hacia el aspecto disciplinar y no abarca la parte inicial en las prácticas que significan un acercamiento a la alfabetización académica (AA). No obstante, la preparación de un estudiante antes de su ingreso a una Institución de Educación Superior (IES) se considera parte de un continuum en el currículum educativo mexicano. A partir de una perspectiva constructivista y sociocognitiva, se edifican y perfeccionan competencias genéricas que sirven de fundamento para el desarrollo continuo de competencias disciplinares a lo largo de la formación universitaria. Por tanto, es preciso incorporar la alfabetización académica como un conjunto de prácticas de instrucción formal más generalizables, que abarquen desde la educación primaria hasta el nivel de posgrado (Fregoso et al., 2021).

Carlino (2003) señala elementos de suma importancia referentes a la AA en la universidad. Estos pueden ser transferibles a la adquisición de conocimientos mediados por dichas prácticas ajustadas a todos los niveles educativos. Subraya que el aprendizaje requiere más que una transmisión de conocimientos unidireccional; es esencial una participación activa del estudiante, inicialmente fomentada por el docente. De esta manera, el estudiante adquirirá estas habilidades con el acompañamiento de sus maestros. Además estas habilidades disciplinares de determinada asignatura no se adquieren de una manera aislada sino que se entretajan gradualmente al compartirse mediante prácticas sociales y culturales asociadas al uso de la lengua. Esto es de suma relevancia en la preparatoria, pues aquí se refuerzan conocimientos necesarios para el ingreso a la siguiente etapa educativa.

Para este propósito, el enfoque propuesto por Dreyfus et al. (2016), Freedman y Medway (2003), Hyon (1996) y Miller (1984) ofrece una estrategia integral para incorporar la alfabetización disciplinar en el currículum de bachillerato, con el objetivo de fomentar actividades que mejoren la literacidad académica y disciplinar del estudiante. Este enfoque único, que reúne las contribuciones de varios autores, se centra en el uso de géneros textuales para identificar sus características distintivas y aprender a desarrollarlas efectivamente. En este escenario resaltan dos enfoques se destacan dos corrientes principales: La primera es la Escuela de Sidney, (Rose y Martin, 2018; Acevedo y Rose, 2007) y aborda la metodología relacionada con la deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente de los textos. La segunda corriente se encuentra relacionada a los Nuevos Estudios de Retórica cuyo fundamento es el texto como parte de un contexto social en oposición a la visión del texto como un ente autónomo (Bazerman, 1988, 2004).

Es de suma importancia hablar sobre la historia del término *literacidad* así como la justificación del término *alfabetización* para la realización de este trabajo de investigación, ya que, aunque algunos autores puedan utilizarlos como sinónimos, existen diferencias marcadas por la historia, desde la codificación y decodificación, hasta la integración de la oralidad en las prácticas escritas, así como la visión del deber ser en los modelos propuestos por distintos autores respecto a dichas prácticas, así como las teorías pedagógicas que se relacionan con estos modelos.

## **2.2. Teorías y Enfoques Relacionados con la Literacidad y Alfabetización Académica**

La literacidad como la habilidad de leer y escribir ha sido abordada desde distintas teorías y corrientes que se han ido transformado a través del tiempo, lo que ha reflejado los cambios en el ámbito del aprendizaje y uso de la lengua en diversos entornos.

La orientación tradicional en la enseñanza de la lectura y escritura se enfocaba en la codificación y decodificación de palabras; sin embargo, algunos pedagogos como Lev Vygotsky y Paulo Freire influyeron en la apertura del campo que profundiza en el estudio de este término.

En este subapartado, exploraremos las principales teorías de la literacidad que han marcado el desarrollo del campo, desde sus fundamentos hasta las perspectivas contemporáneas. Estas teorías ofrecen un marco integral para comprender cómo se desarrollan estas habilidades y acciones, además de conocer cómo se aplican en diferentes contextos sociales y culturales.

**2.2.1 Enfoque tradicional de la literacidad.** En 1967 se realizó en Estados Unidos un análisis sobre los distintos métodos en torno a la alfabetización: el cómo iniciar la

enseñanza de la lectura, cuándo iniciar, y la falta de consenso entre enseñar mediante fonemas u otros métodos como el reconocimiento de palabras completas.

Este método se enfoca en la enseñanza de la lectura, y la perspectiva que se tenía en torno a esta era similar para la enseñanza de la escritura posterior a la asociación de letras y fonemas para lograr escribir los sonidos que escucha; primero a manera de segmentos individuales, luego palabras, frases y por último oraciones más complejas.

Chall encontró que existía un sesgo ideológico relacionado al tema, algunas creencias sumamente arraigadas respecto a los distintos métodos de alfabetización, por parte de autoridades educativas, docentes que apoyaban determinados métodos sobre otros.

En Latinoamérica, posterior a la Segunda Guerra Mundial, estos procesos se abordaron de una manera distinta, mediante políticas educativas que promovían la alfabetización de las masas, a fin de lograr la modernización del país y favorecer discursos de progreso pero sin ponerlos bajo la lente de la crítica y en aras de favorecer las relaciones de poder (Hernández, 2019). La alfabetización desde este paradigma estaba relacionada con un proceso de aprendizaje individual, separada del contexto social y de la oralidad, lo que Street (2004) llama *modelo autónomo*.

**2.2.2 Literacidad: teoría social y práctica situada.** La Teoría Social de la Literacidad recibe influencias de teóricos del constructivismo social como Vygotsky, que sostiene que el aprendizaje de un individuo está intrínsecamente ligado al contexto social en el que se desenvuelve y a sus interacciones con otros dentro de dicho contexto. Este enfoque enfatiza cómo el desarrollo personal, familiar y académico facilita el acceso al

conocimiento y la participación en la cultura específica, destacando la relación entre el desarrollo cognitivo, las actividades realizadas y el contexto social en que estas ocurren.

Esta teoría se reafirma con los Nuevos Estudios de Literacidad, la cual configura las prácticas de lectura, escritura y oralidad de manera socialmente situada. Los NEL afirman que las prácticas letradas constituyen un tejido fino en el que convergen elementos más allá del texto como producto; en esta ocurren eventos letrados que validan discursos pertenecientes a distintas comunidades (Street, 2004). Según Barton y Hamilton (2004), la literacidad corresponde a las prácticas sociales y culturales en donde se generan textos que pertenecen a una diversidad de entornos. A fin de participar con efectividad en dichas prácticas, el proceso de enculturación debe haber ocurrido en el individuo al habituarse anticipadamente a prácticas escritas y orales predominantes, con el texto como un fuerte vínculo entre la abstracción de su pensamiento y la concreción de este dentro del ámbito social al que pertenece (Gee, 1992; 2015).

La literacidad como práctica social observa distintos modos de abordarla dados los distintos matices de la cotidianeidad. Este enfoque subraya que la literacidad no se limita al contexto escolar ni a las interacciones entre los participantes de este espacio educativo. En realidad, es solo uno de los múltiples contextos en los que se manifiesta. Los miembros de una comunidad participan en una amplia gama de actividades discursivas que incorporan diversas literacidades, no restringiéndose únicamente a la literacidad académica (Barton y Hamilton, 1994, 2004).

Sin embargo, en contextos formales predomina una inclinación hacia la escritura de índole transmisional (White y Bruning, 2005); o sea, textos que tienen el propósito de confirmar la transmisión unidireccional del conocimiento sin haberlo transformado, y con

el fin de ser evaluados por los docentes. Resulta crucial explorar las prácticas letradas que, aunque puedan parecer uniformes, ocurren en contextos sociales distintos para comprender cómo estas influyen de manera específica tanto en el ámbito social como en el individual (Scribner y Cole, 2001). La literacidad, entendida como una práctica social, se extiende a través de una variedad de entornos, incluyendo tanto los dominantes como aquellos presentes en la vida diaria de las comunidades.

Las prácticas de literacidad son influenciadas y validadas por instituciones sociales y relaciones de poder, diferenciando así entre literacidades dominantes y otras que no lo son. En el espacio académico por citar un ejemplo, la AA y AD son respaldadas por los miembros pertenecientes a una disciplina, quienes determinan qué es lo socialmente aceptado en los textos escritos y orales en ese campo específico. Estas decisiones determinan las prácticas que se valoran dentro de ese contexto. Por otro lado, las prácticas letradas cotidianas, que no están vinculadas directamente con instituciones o grupos de poder establecidos, forman parte de lo que se denomina literacidad vernácula.

Estas prácticas trascienden los espacios en los que se desarrollan y abarcan propósitos más extensos, siendo entendidas como “las formas culturales generalizadas de uso del lenguaje escrito, que sirven de inspiración para la vida de las personas” (Barton y Hamilton, 2004, pág. 112). Estas formas no se limitan a la repetición y dominio de actividades específicas, sino que reflejan lo que las personas hacen de manera usual y cultural en relación con distintos textos. Esto implica una serie de valores, creencias, emociones, y maneras de ver y hacer las cosas (Gee, 1992; Zavala, 2009), es decir, diversos discursos. Este enfoque otorga una visión plural de la literacidad, ya que los textos se leen, escriben e interpretan de acuerdo con el discurso implicado.

Los eventos letrados, definidos por Barton, Hamilton e Ivanič (1998) como "episodios observables que emergen de las prácticas letradas y son moldeados por estas" se encuentran íntimamente relacionados al marco en el que se realizan. Estos eventos no son estáticos; son conformados y adquieren significado a través de la interacción con el entorno social. Las prácticas de literacidad, por tanto, se originan y se desarrollan en momentos y contextos específicos dentro de la historia de cada comunidad, adaptándose para cumplir con los propósitos para los cuales son diseñadas.

Estas prácticas se encuentran supeditadas a diversos cambios que se encuentran vinculados a la evolución que manifiestan estas comunicades. Dicha evolución puede evidenciarse en prácticas de literacidad actuales como el uso de blogs, aplicaciones, redes sociales, uso de buscadores, IA generativa, mensajes SMS, etcétera. Estos ejemplos dan cuenta de los cambios tecnológicos históricos que se reflejan en las prácticas letradas imbricadas en lo cotidiano, a las cuales se les denomina literacidad vernácula.

Dada la naturaleza cotidiana de la literacidad y su ocurrencia en las interacciones entre individuos, esta teoría aboga por un enfoque etnográfico en su estudio. Tal enfoque pretende explorar las prácticas y eventos letrados de forma detallada y cercana a la realidad en la que suceden (Street, 2004; Barton y Hamilton, 2004). Esta aproximación permite un entendimiento más profundo y contextualizado de la literacidad, destacando su carácter dinámico y su constante evolución en respuesta a los cambios sociales y culturales.

**2.2.3 Nuevos Estudios de Literacidad.** El movimiento de los *New Literacy Studies* (NLS) marcó un punto de inflexión en la comprensión de la literacidad, proponiendo que la lectura y la escritura adquieren significado únicamente cuando se sitúan social y culturalmente en un contexto específico (Street, 1997, 2003, 2007; Gee, 2005). Este paradigma sostiene que

los textos y su interpretación varían según el contexto, por lo tanto, existe una diversidad de literacidades en la vida cotidiana que no se encuentran claramente separadas. Las prácticas letradas de un contexto particular pueden "migrar" y ser "reescritas" en otros ámbitos (Zavala, 2009, párr. 13).

Este enfoque que surge en los años 80 cuestionó el modelo convencional de las prácticas letradas como actividades diferenciadas de un marco social. Se propone entonces una transformación en esta visión, afirmando que la literacidad es un acto socialmente situado y conformado dentro de la dinámica cultural de una comunidad (Gee, 2015). Los NEL no se hacían conocer como un movimiento de manera expresa, pero los autores representativos convergen en ideas similares por lo que se construyó un sistema de colaboración multidisciplinar que ha conllevado a una definición más clara y concisa de los NEL.

Los NEL recibieron opiniones en contra a sus afirmaciones por parte de los académicos tradicionalistas. Sin embargo, estos se consolidaron al postular que en las prácticas letradas se integra la oralidad y el modelo ideológico que subyace a dichas prácticas en la alfabetización. Street (2004) afirma que es importante el análisis del discurso implícito en el texto a fin de adquirir una mejor y más amplia comprensión del texto en cuestión.

En los 90 surge un colectivo académico que se conoce como *The New London Group*. Ellos acuñaron diversos conceptos actuales como lo son las multiliteracidades o multialfabetismos, textos multimodales, práctica situada, práctica transformada, etcétera. De esta manera ampararon la existencia de diversas literacidades en vez de un solo concepto predominante. Esta perspectiva surge como respuesta a la interacción entre

diversos elementos, tales como el texto impreso, la integración de imágenes, y las prácticas letradas asociadas con las tecnologías digitales y el uso de redes sociales (Gee, 2015), reconociendo así la complejidad y diversidad de las literacidades en la era contemporánea.

**2.2.4 Alfabetización como proceso de construcción.** El paradigma sociocultural de la literacidad se nutre del constructivismo social, en particular de la teoría de aprendizaje de Vygotsky (Gee, 1992). Este enfoque propone que el conocimiento se construye a través de la interacción y la interiorización de la información derivada de dicha interacción en contextos específicos (Schunk, 2012). A diferencia del conductismo, que veía el aprendizaje desde una perspectiva de estímulo-respuesta enfocándose en cómo el entorno afecta al aprendiz, y del cognitvismo, que se centraba en el procesamiento interno del conocimiento adquirido, tanto el conductismo como el cognitvismo reconocían en cierta medida la influencia del entorno. Sin embargo, estos enfoques priorizaban la dimensión individual sobre la social, subestimando el papel crucial de la interacción y la inmersión en el contexto social para el aprendizaje.

Dentro de este marco el conocimiento lo construye el individuo de manera activa donde median elementos como los procesos intelectuales, las dinámicas sociales así como la interacción entre ambos factores.

El grado de influencia de estos tres factores varía según la perspectiva constructivista. La perspectiva exógena afirma que el aprendizaje se da como resultado de una reconstrucción interna del mundo externo (Schunk, 2012). Es decir, es importante para los constructivistas exógenos la exposición a experiencias externas que darán la pauta para la transformación de dichas experiencias en nuevos conocimientos. La perspectiva endógena considera que el aprendizaje es un producto de la abstracción cognoscitiva basada

en la construcción de conocimientos anteriores. Por último, la visión dialéctica del constructivismo afirma que el conocimiento se construye con base en la interacción del sujeto con su contexto y la confrontación que surge entre ambos, para llegar a la integración de un nuevo conocimiento o a la transformación de uno ya existente, a través de esta mediación. Esta última visión se asemeja más a la perspectiva de Vygotsky sobre la construcción del conocimiento.

Lev Vygotsky constituyó una influencia importante para el cambio de paradigma en el aprendizaje (Itzigsohn, 1995, pról. y comentarios críticos). Sus postulados se oponían al enfoque conductista, al considerar al individuo como ente transformador de su propio conocimiento con el contexto como mediador de dicho cambio, y trascendiendo las comparativas inclinadas hacia un desarrollo exclusivamente biológico basado en la relación estímulo-respuesta.

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje ocurre al momento de que el sujeto utiliza una serie de elementos adquiridos previamente por medio de la cultura en la que se está desarrollando, los cuales permiten vincular el conocimiento adquirido a priori con los nuevos conocimientos, de tal manera que los incorpora y modifica en ese mismo contexto cultural (Bruning, et al., 2004). La lengua conlleva un rol esencial en este proceso, debido a que es una de las herramientas que promueve la transformación social del conocimiento; puesto que funge como un facilitador del aspecto interaccional de dicho conocimiento en el quehacer del aprendiente, lo que da pie a la conformación de nuevos vínculos epistemológicos a fin de comprender su realidad. Lo anterior se puede lograr a través de vínculos a manera de redes entre los conceptos que el individuo va construyendo a partir de

su contacto con el medio en el que se desenvuelve (Gredler, 2009), lo que resalta la relevancia de la lengua en sus procesos de aprendizaje.

Vygotsky señala que el lenguaje humano es sumamente relevante puesto que este configura marcas culturales y sociales como la oralidad y la escrituralidad los cuales posibilitan el discurso privado así como el discurso social y el discurso interno (Schunk, 2012). El discurso privado se manifiesta a través de estos símbolos para la autorregulación y la adaptación a diversas situaciones. Aunque el componente social es fundamental en las contribuciones de Vygotsky al constructivismo, el aprendizaje no se origina exclusivamente en el ámbito social. Un individuo comienza a aprender antes incluso de la enculturación, que Bruning (2004) define como las “creencias, habilidades, actitudes, modos de ver y hacer de una comunidad” (pág. 145).

Tras ser aculturado en una comunidad específica, el individuo participa en el discurso social, que emerge de su interacción con otros miembros de su entorno social. Este discurso facilita la adaptación al entorno, así como el intercambio de creencias, experiencias, ideas y comportamientos dentro de la comunidad. Finalmente, el discurso interno sirve como herramienta para la reflexión sobre las interacciones sociales, las circunstancias enfrentadas y la resolución de problemas, subrayando el entrelazado de lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

El término literacidad ha evolucionado a partir de una orientación tradicional que se centraban en la adquisición de habilidades con propósitos funcionales hacia enfoques sociales que la visualizan como prácticas situadas mediadas por el contexto social en el que se desarrollan. Este cambio ha sido fomentado por enfoques innovadores como el de los Nuevos Estudios de Literacidad que también señalan la relevancia sustancial de las

ideologías, los discursos que las expresan y las relaciones de poder manifestadas en las prácticas letradas. Además, el constructivismo propuesto por Vygotsky sustenta también la afirmación sobre la necesidad de considerar el aspecto social para la construcción del conocimiento, en este caso con las prácticas de alfabetización como mediadoras.

### **2.3 Géneros discursivos y su impacto en la alfabetización académica.**

El ingreso a IES conlleva cambios en las formas de emplear la lengua oral y escrita entre los estudiantes. Esto señala la necesidad de reestructurar la visión de las prácticas de alfabetización que los estudiantes llevan a cabo pues [desde la preparatoria] se sitúan de manera más definida en distintos campos disciplinares cuyo desarrollo debe ser acompañado por especialistas de dichas disciplinas; es decir, por sus docentes (Bazerman, 2016).

Los docentes como representantes de estas disciplinas son mediadores y moldeadores de los saberes, convenciones y modos de observar el mundo, cuya mirada comparten con sus estudiantes. Puesto que no es suficiente que este conocimiento ocurra de una manera unidireccional, es preciso que los estudiantes se apropien de la forma de articular, desarrollar y transformar estos conocimientos mediante la alfabetización académica en cada uno de estos campos. Para tal fin, una propuesta efectiva es el trabajo con los géneros discursivos.

Los géneros se conciben como “la manera en que los escritores utilizan típicamente la lengua para responder a situaciones recurrentes” (Hyland, 2018, pág. 1) con la finalidad de cumplir un propósito determinado en una situación social determinada. Estos géneros son reconocidos y utilizados frecuentemente por los miembros de una comunidad, siendo

esta entendida como los miembros que conforman un grupo que busca un determinado fin (académico, laboral, escolar, etc.).

El estudio de los géneros discursivos ha sido esencial en el ámbito de los estudios de literacidad, específicamente de los NEL. Dicho estudio se ha encaminado en conocer el modo en que estos géneros impactan en la significación y resignificación de conceptos y la manera en que estos se utilizan en distintos espacios. Según este enfoque, los géneros son más que patrones establecidos sino que actúan como medios para comunicar; son moldeados de acuerdo al contexto situacional particular, y las comunidades los incorporan en espacios educativos, laborales y sociales, cuya integración permite la participación de sus miembros en una diversidad de prácticas discursivas.

Los géneros discursivos poseen una fina complejidad y se entretajan en diversos ejes, en los que se evidencia el vínculo entre el aspecto lingüístico y el aspecto social (Parodi, 2008). Un elemento esencial para conceptualizar las dinámicas sociales y el entorno donde se desarrollan es la lengua. Esta permite la interpretación de los diferentes géneros y a la vez posibilita que estos géneros sean entendidos como instrumentos de organización de las ideas y su comunicación efectiva en distintas circunstancias (Bazerman, 2004). Por este motivo el impacto que tienen los géneros discursivos en las prácticas de AA es notable ya que mediante estos se promueve que los sujetos expresen su narrativa con claridad de acuerdo al contexto específico donde la desarrolla.

Los géneros son esenciales para la AA, puesto que estos son tomados como directrices para su utilización en diferentes contextos (Hyland, 2008).

Estos géneros se distinguen por sus propósitos comunicativos específicos, reconocidos por los miembros de la disciplina a la que pertenecen y dentro de la cual se generan. Estos individuos conforman las comunidades discursivas, y es en ese entorno en el que estos géneros surgen, se desarrollan o modifican impactando así la mediación social del conocimiento (Swales, 1990). Dichos géneros se identifican por su propósito comunicativo, el contexto en el que este es desarrollado y sus distintos niveles de estructura: superestructural, macroestructural y microestructural (Halliday y Hasan, 1976 y 1985; Swales, 1990; 2004; Van Dijk, 1980; Alexopoulou, 2011).

Los géneros según Bajtin (1982) son enunciados que se organizan de acuerdo a sus coincidencias en torno a su estructura, temas y estilo, además de su composición estructural. Estos son formas discursivas que se utilizan en diversos contextos cuya comprensión es esencial a fin de participar en diversas actividades comunicativas que se circunscriben a entornos determinados donde la lengua y su uso en comunidades discursivas específicas se ponen en acción para explorar y participar de la realidad en la que se configuran

Existen distintos enfoques en la visión de los géneros. Uno de ellos se sitúa en una concepción compleja de relación entre el texto y sus actores como una entidad dinámica que interactúa con el contexto y, aunque posee determinadas convenciones, esto no lo limita de ser “flexible, plástico y libre” (Bakhtin, 1986, pág. 79 en Hyland, 2018). La orientación opuesta concibe al género como aquel que evidencia una manera específica y sistemática de relacionar la lengua con el contexto a partir de características léxicas y gramaticales (Martin, 2012). Esta última es influenciada por la Lingüística Sistemico Funcional (LSF).

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) procura la comprensión de los géneros discursivos y su conformación en múltiples contextos. Halliday (1978) señala la relevancia entre el lenguaje y el papel social que este desempeña en diversos entornos de comunicación. Asimismo, resalta que el vínculo entre el lenguaje y su función es primordial para el desarrollo de los géneros así como el análisis de cómo se recurren a diferentes opciones lingüísticas a fin de cumplir con un propósito comunicativo definido. El autor señala tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual.

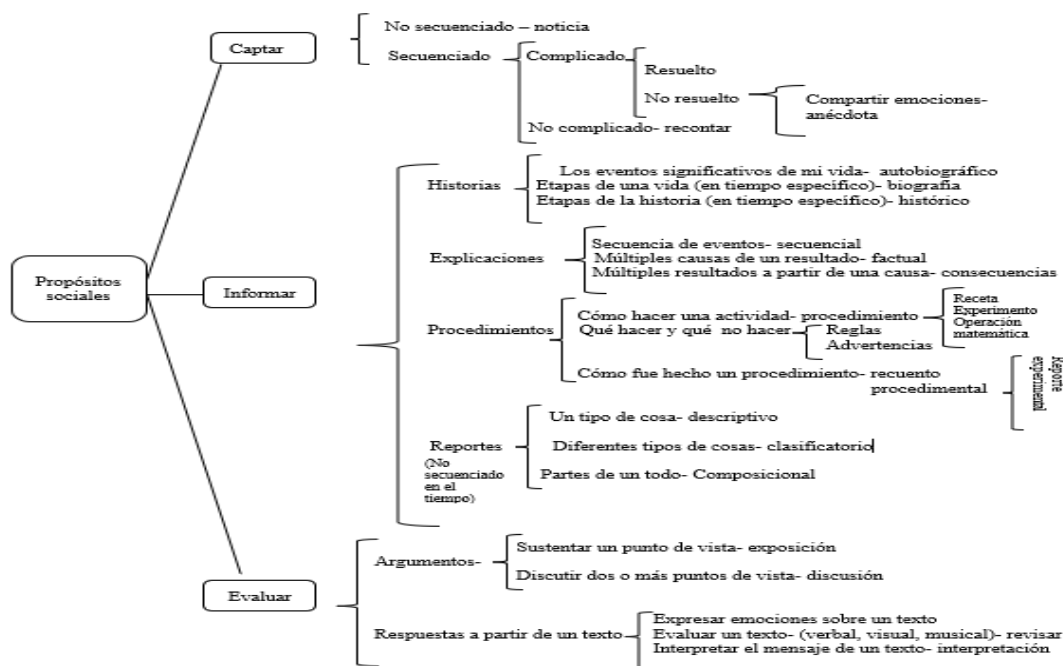
La metafunción ideacional se enfoca en el contenido del mensaje, al definir el modo en que el lenguaje es utilizado para comprender y abordar el mundo. Esta función permite comunicar hechos, experiencias e ideas. Por otro lado, la metafunción interpersonal se ocupa de la interacción social y la expresión de identidades dentro de la comunidad, resaltando que el lenguaje trasciende la mera transmisión de información para convertirse en un vehículo de interacción social, en la que los significados se negocian y modifican reiteradamente. La metafunción textual trata sobre cómo el lenguaje es utilizado de forma coherente; cómo un género posee cohesión y se encuentra conformado de acuerdo al interlocutor del mensaje (adecuación). De esta manera se asegura que el discurso se entienda y posea efectividad en la comunicación (Halliday, 2001).

Rose y Martin (2008; 2018) examinan la forma en que los géneros discursivos promueven la construcción de significados y su representación social en distintos espacios. También afirman que estos simbolizan modos de comunicación en los que se evidencian prácticas sociales, prácticas culturales así como las creencias que se conforman dentro de una comunidad cuyo uso tiene la finalidad de cumplir con fines sociales específicos.

Estos autores contribuyen también con las nociones de género y campo; estos se fundamentan en la relación entre el género y el área de dominio específica (educativa, corporativa, académica, legal, científica, periodística). Cada una de las áreas se encuentran mediadas por los géneros propios y sus directrices de uso que los miembros de la comunidad discursiva deberían conocer a fin de que se dé la comunicación efectiva en determinado contexto. Además, los autores destacan que los géneros indican cómo se relacionan ciertos textos que comparten características similares. Dichas características representan un factor primordial en la comprensión del desarrollo de determinado género a través de los diversos cambios sociales, culturales e históricos que vive una comunidad discursiva.

Figura 2

*Mapa de géneros escolares*



*Nota: Esta figura representa los géneros escolares que proponen los autores Rose y Martin (2018) en su libro Leer para Aprender: Lectura y escritura en las áreas del currículo.*

La importancia de los géneros en las prácticas de AA no solamente reside en las habilidades de literacidad adquiridas por el individuo, sino que impactan en la formación académica de los estudiantes. Por medio del acercamiento a diversos géneros discursivos los alumnos y su práctica situada, los alumnos comprenden, construyen y elaboran textos con mayor complejidad y carácter crítico.

A continuación se presenta la tabla de géneros y etapas que propone Rose y Martin (2018, pp. 124-125), en la que se expresa una tipología de géneros escolares que muestra la finalidad y etapas que implica cada uno de ellos.

**Tabla 4**

*Géneros escolares y sus etapas*

	<b>Género</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Etapas</b>
Relatos	Relato cotidiano	Relatar eventos	Orientación Registro de los hechos
	Narración literaria	Resolver una complicación en una historia	Orientación Complicación Resolución
	Exemplum	Juzgar a un personaje o un comportamiento en un relato	Orientación Incidente Interpretación
	Anécdota	Compartir una reacción emocional a un relato	Orientación Evento insólito Reacción
	Relato autobiográfico	Relatar eventos de una vida	Orientación Registro de eventos
Crónicas	Narración biográfica	Relatar etapas de una vida	Orientación Registro de etapas
	Relato histórico	Relatar eventos históricos	Antecedentes Registro de eventos
	Relato histórico explicativo	Explicar eventos históricos	Antecedentes Explicación de eventos
Explicaciones	Explicación secuencial	Explicar una secuencia	Fenómeno Explicación
	Explicación condicional	Presentar causas y efectos alternativos	Fenómeno Explicación
	Explicación factorial	Explicar múltiples causas	Fenómeno: resultado Explicación: factores
	Explicación consecucional	Explicar múltiples efectos	Fenómeno: causa Explicación: consecuencia

Procedimientos	Procedimiento	Cómo hacer experimentos y observaciones	Finalidad Equipamiento pasos
	Memoria de experimento u observación	Exponer procesos y resultados de experimentos y observaciones	Finalidad Método Resultados
Informes	Exposición descriptiva	Clasificar y describir un fenómeno	Clasificación Descripción
	Exposición clasificatoria	Clasificar y describir tipos de fenómenos	Clasificación Descripción: tipos
	Exposición compositiva	Describir partes de un todo	Clasificación Descripción: partes
Géneros argumentativos	Argumentación	Argumentar a favor de un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Discusión	Debatir dos o más puntos de vista	Cuestión Perspectivas Conclusión
Respuestas a los textos	Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	Contexto Descripción del texto Evaluación
	Comentario de texto	Interpretar el mensaje de un texto	Evaluación Sinopsis/análisis del texto Reiteración del mensaje
	Comentario crítico del texto	Rebatir el mensaje de un texto	Evaluación Deconstrucción Nueva propuesta

Fuente: Tomado de Rose y Martin (2018, pp. 124-125)

El saber desarrollar textos académicos en la escuela preparatoria, les permite navegar por el diverso paisaje de comunicación académica, desde artículos de investigación hasta ensayos y reportes, adaptando sus estrategias de lectura y escritura a las exigencias específicas de cada género. De este modo la AA es un instrumento fundamental para la trascendencia y el éxito escolar, académico, profesional y laboral, puesto que aboga por el desarrollo del pensamiento crítico y significa un potencial epistémico en todas las áreas de la vida y en todas las disciplinas.

## **2.4. Creencias en el Contexto Educativo: Profundización y Análisis**

**2.4.1 Precisiones conceptuales sobre las creencias en la educación.** Distintas culturas y pueblos han abordado una gran diversidad de representaciones sociales y concepciones en torno a las creencias sobre las prácticas letradas. Esto permite considerar los diversos enfoques y teorías que buscan explicar dichas prácticas. El entendimiento y análisis de estas concepciones se nutre de una variedad de campos disciplinares que incorporan distintas contribuciones desde la mirada de la lingüística, la sociología, la psicología, la pedagogía, entre otras. No obstante, es importante reconocer que no existe una definición universalmente aceptada del término "creencias", lo que refleja su diversidad de interpretaciones y significados (Quintana, 2001).

Las distintas acepciones sobre las creencias dependen de la visión bajo la cual estas son examinadas. Por ejemplo, la psicología indaga en el surgimiento de estas; la sociología estudia cómo están implicadas en los distintos grupos sociales, y la pedagogía considera la influencia de estas en el espacio educativo (Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2009). Lo referido pone de manifiesto la relevancia del estudio de las creencias en distintos contextos, especialmente en el rubro educativo, pues esto posibilita entender las dinámicas que se llevan a cabo en este ámbito.

Dentro de este ámbito, algunas nociones sobre creencias indican que estas son afirmaciones sobre los individuos y su contexto. Dichas creencias se ponen en evidencia en el pensamiento, en la palabra hablada y escrita y en las acciones, y estas poseen varias dimensiones como la afectiva, la cognitiva y además la conductual. Rokeach (1968) indica que las creencias se pueden categorizar en creencias descriptivas, que señalan cómo son las cosas; creencias evaluativas, que estiman el valor de aquello sobre lo que surge la creencia;

así como las creencias prescriptivas, que expresan cómo deberían ser las cosas. Esta categorización evidencia la multidimensionalidad de las creencias y la manera en que estas inciden en la manera en que los sujetos ven y se conducen en el mundo.

Según Abelson (1979), las creencias son conocimientos que son usados por los sujetos con determinado fin y que se basan en situaciones. Este las examina como un sistema complejo. En este análisis, afirma que estos sistemas carecen de consenso entre los que los poseen. Por otro lado, Dewey (1989) menciona que:

La creencia abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro.  
(pág. 24)

Geertz (1973) propone una visión antropológica de las creencias. Las concibe como sistemas culturales que guían la percepción y los actos de las personas que forman parte de una comunidad. Dicha concepción destaca que las creencias poseen un significado que es compartido entre estas personas y que estructuran las prácticas sociales en distintos ámbitos y ponen de manifiesto las representaciones imbricadas en determinada cultura y cómo estas conforman la manera en que los sujetos ven el mundo.

Las creencias también son entendidas como actos mentales que nos permiten determinar la veracidad de nuestros pensamientos y percepciones. Según James (1897) y Sigel (1985), funcionan como guías para la acción, presentándose de manera integrada y esquemática para influir en nuestra interpretación del mundo. Esta perspectiva evidencia que las creencias han sido fundamentales como un esquema orientador sobre la percepción del contexto personal, social y cultural.

La autoeficacia percibida es un término acuñado por Bandura (1977) y este habla de que las creencias en la propia capacidad para llevar a cabo tareas influyen en cómo estos objetivos se cumplen. Bandura señala cómo el creer en la propia capacidad es de suma relevancia para la acción y la motivación afecta cómo llevamos a cabo determinadas acciones para cumplir con un propósito. Estas visiones ponen en evidencia la multidimensionalidad de las creencias y el rol que juega en la vida social y cultural del humano.

Según Durkheim (1912) explica que las creencias son imaginarios sociales que reflejan cierta realidad a la luz de los valores, las actitudes y los modos de ver el mundo que son compartidos colectivamente en un entorno social y cultural. La visión de Durkheim sostiene que las creencias son fundamentales en la cohesión social y contribuyen a la construcción de la estructura social de una comunidad. Estas creencias son uno de los cimientos que conforman la integración social proporcionando los límites de la coexistencia.

Por otra parte, en torno a las creencias, Marx las concibe como la consecuencia de las condiciones materiales en las que el sujeto se encuentra. Estas creencias se encuentran delineadas por el entorno social y además económico en el que el individuo nació y se desarrolló. Esta perspectiva integra el aspecto económico y la conciencia de sí mismo cuya experiencia y creencias son moldeadas por los medios sociales y económicos con los que cuenta la persona. Ambas perspectivas convergen en la idea de que las creencias constituyen aspectos moldeadores de la sociedad y de la interacción del sujeto con su contexto.

**2.4.2 Origen y desarrollo de las creencias en la educación.** Es importante comprender cuál es el origen y evolución de las creencias en el ámbito educativo puesto que su entendimiento invita a la indagación en su influencia sobre el actuar de las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes. Dávalos y Farfán (2018) describen una creencia como un constructo social que determina la generación de pensamientos, actitudes, aptitudes, y opiniones. Esta concepción afirma que las creencias constituyen una serie de teorías personales que surgen y se adaptan a su contexto y sirven para comprender los hechos que ocurren en una comunidad. Estas guían la conducta de los individuos y según Savasci (2009), son elementos que conforman el conocimiento de carácter subjetivo y poco elaborada puesto que no son de naturaleza racional sino experiencial; esto las puede consolidar o modificar a través del tiempo.

Quintana (2001) afirma que las creencias son condicionadas por la razón, la experiencia, y la emoción que surgen a partir de la interacción con otros miembros de una comunidad y son productos culturales personalizados conforme la visión particular del sujeto. Por lo tanto, las creencias no deben concebirse como proposiciones aisladas y carentes de complejidad, sino que obedecen a un proceso de conformación, estructuración y afirmación. Este proceso es moldeado a través de la cultura del individuo y dirige pensamientos, opiniones y actos.

El contraste entre creencias y conocimiento es notable en el ámbito educativo. Mientras el conocimiento se basa en hechos objetivos y aprendizaje, las creencias se sustentan en experiencias y sentimientos, lo que les confiere una fortaleza particular en términos de consistencia y durabilidad (Solís, 2015). A pesar de esta distinción, es crucial reconocer que las creencias y el conocimiento están intrínsecamente vinculados, con un

potente componente afectivo que emite juicios y evaluaciones (Tapia, Gómez y Del Pino, 2009). Esta conexión subraya por qué las creencias son difíciles de modificar y tienden a ser asumidas como universales, con un carácter implícito y una construcción social que refuerza su percepción de idoneidad para explicar el entorno y adaptarse a él (Ferreira, 2012).

El origen y desarrollo de las creencias en el ámbito educativo se asienta en elementos como el pensamiento, las emociones y la interacción social; lo cual determina su relevancia en el quehacer pedagógico y educativo. El entendimiento de la manera en que estas impactan en las prácticas educativas es de suma importancia para el diseño de planes que mejoren los procesos pedagógicos.

**2.4.3 Incidencia de las creencias en las prácticas educativas.** La relación entre creencias y prácticas educativas es compleja y multidimensional. Esta afecta el modo en que los docentes perciben su papel, en cómo estos configuran sus práctica pedagógica y cómo ocurre la interacción profesor-estudiante. Dávalos y Farfán (2018) afirman que las creencias son teorías personales que los docentes construyen a fin de conducirse en el ámbito de la educación. Dirigen sus actitudes, son afectadas por sus valores, y modelan sus comportamiento en la clase. Además, impactan en la manera en que el maestro concibe y trabaja el propósito de la clase, los temas abordados y las metodologías que utiliza para presentar dichos temas, así como la manera en que estos evalúan a sus estudiantes. Lo anterior evidencia que las creencias no son entes que residen en la abstracción, sino que repercuten en la práctica de los docentes (Marín, 2005).

La interacción entre creencias y conocimiento es crucial en este contexto. Las creencias van indudablemente unidas al conocimiento, teniendo un impacto significativo en

la toma de decisiones pedagógicas (Tapia, Gómez y Del Pino, 2009). Este vínculo demuestra que las creencias no solo afectan las percepciones y juicios de los docentes, sino que también determinan su conducta en el aula. Lo que los docentes piensan y creen tiene consecuencias directas en sus métodos de enseñanza y, por ende, en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Solís, 2015).

Las creencias del profesorado se encuentran en constante reafirmación o cambio, y constituyen una oportunidad para redireccionar aspectos de la práctica pedagógica. Aunque el cambio de creencias puede constituir un reto; esto se puede lograr a través de una cuidadosa reflexión y confrontación con experiencias que puedan derribarlas (Pintor y Vizcarro, 2005). El cambio en la conformación de las mismas es un elemento esencial para la práctica profesional de los docentes y puede incidir en la eficacia de la educación.

Las creencias de los docentes impactan de una manera importante en la planeación de sus prácticas, en la instrucción sobre estas y en la evaluación de sus estudiantes posterior a dichas prácticas. Además, existe una correlación estrecha entre las creencias de los profesores y el desempeño académico de los estudiantes, lo que subraya la importancia de comprender y abordar las creencias docentes en la búsqueda de mejorar los resultados educativos (Trigwell y Prosser, 1991).

Para resumir, el impacto de las creencias en las prácticas educativas es un tema de gran relevancia en la investigación y desarrollo pedagógico. Es importante considerar las creencias docentes en la discusión sobre la educación actual. Esto posibilita el aprendizaje efectivo y el pensamiento crítico en todos los actores de la educación.

**2.4.4 Relación entre creencias y prácticas de alfabetización académica.** Las creencias y prácticas de AA suponen una complejidad en la que factores como el conocimiento disciplinar de los propios maestros, así como sus principios guían la forma de comprender el acompañamiento de sus estudiantes en las prácticas de AA. De este modo Luckman (1996) en Gerardo-Morales (2019) sostiene que las acciones del profesorado van más allá de sus conocimientos pedagógicos y metodológicos. Por lo tanto, las creencias son fundamentales en la comprensión de su propio quehacer educativo.

Examinar las prácticas de AA a la luz de las creencias de sus docentes, permite acceder a un análisis más profundo de la narrativa de los maestros en torno a las prácticas de AA. Carr (1996) afirma que las prácticas educativas se deberían concebir como una creación reveladora que ha sido guiada por el conocimiento aplicado fundamentado en las experiencias del profesorado a través de sus propias prácticas.

La comprensión de las creencias del profesorado abarca desde la alfabetización inicial, en donde estas impactan en la concepción sobre el conocimiento de la lengua escrita, hasta la alfabetización académica y disciplinar en niveles posteriores. Los conocimientos de los profesores están conformados por una serie de experiencias a lo largo de toda su vida; no solo de aquellas que experimentaron en su formación como docentes. Además en la consolidación de creencias influyen aspectos como la convivencia con otros docentes (Mercado, 1991; Vanhulle y Tominska (2011), con autoridades educativas y con los mismos estudiantes, lo que impacta directamente en ajustes curriculares, poda cognitiva, selección de determinados materiales y estrategias, cuyas acciones dejan ver la complejidad del desarrollo de las prácticas de AA que realiza con sus estudiantes.

Por otra parte, estas creencias determinan cómo se conduce un maestro en el salón de clases y determinan las prácticas del profesor mediante un proceso de análisis le ayuda a la toma de decisiones en su actuar en la educación (Contreras,2008). Si el docente es consciente de esta relación, podrá resignificar sus prácticas mediante la configuración, modificación o reafirmación de sus creencias en torno a su práctica educativa y el acto de incorporar elementos que le ayuden a mejorarla.

Gil y Bigas (2012) conciben las prácticas de AA como una gran diversidad que trasciende las generalizaciones que comparten las perspectivas constructivistas al enfatizar que existe una diferencia considerable entre el aspecto teórico y el práctico. Este desequilibrio señala la necesidad de entender las percepciones de los docentes a fin de llevar a cabo prácticas de AA más eficaces. Esta relación debería suponer un puente entre teoría y práctica que vincule las innovaciones en educación con las prácticas en el aula, con la finalidad de favorecer un cambio más realista que atienda las necesidades que tienen los estudiantes de prácticas de AA relevantes y situadas.

**2.4.5. Dinámicas de creencias en la enseñanza de idiomas.** La enseñanza del inglés se encuentra mediada por las creencias sobre la lengua, por parte de la sociedad, de las instituciones, de los profesores y sus estudiantes. Estas creencias son complejas, a veces se oponen unas a otras, y están en constante cambio o reafirmación (Kalajá y Barcelos, 2011). No representan simples opiniones intrascendentes, sino que conforman el contexto en el que se desarrollan, reconfiguran y resignifican las prácticas de AA como medio epistémico y como medio de pertenencia a una comunidad educativa o disciplinar.

Las creencias sobre la enseñanza del inglés reflejan una gran diversidad tanto de saberes como de experiencias educativas y lingüísticas. Esta diversidad resalta la necesidad de analizar el modo en que las teorías personales impactan en el aprendizaje de una lengua. Latorre-Medina y Blanco-Encomienda (2009) afirman que creencias y conocimiento se encuentran profundamente vinculados y conforman la base sobre la cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Esta interacción es fundamental para entender cómo las percepciones y convicciones personales influyen en la adquisición de una segunda lengua.

La influencia de las creencias en la enseñanza del inglés no puede subestimarse. Borg (2011) sostiene que la formación docente puede configurar y reconfigurar las creencias de los profesores. Este proceso de reconfiguración es crucial puesto que dichas creencias dirigen la selección de la metodología, la puesta en acción de las estrategias y técnicas de enseñanza y la implementación de una evaluación efectiva o no por parte del docente.

El ámbito de investigación sobre creencias en la educación constituye una variedad de orientaciones para el análisis de su implicación en este rubro. Ellis (1999) habla sobre la multiplicidad de enfoques para la enseñanza de una lengua. Se encuentran implicadas corrientes de enseñanza, teorías del aprendizaje, políticas educativas propias del país donde se desarrollen y de la institución donde se imparte la enseñanza del idioma. Cada enfoque aporta elementos para moldear las creencias en torno al tema; lo que se refleja en la implementación o el descarte de ciertas prácticas educativas.

Enseñar una lengua no se circunscribe solamente a la transmisionalidad e información y convenciones propias de una lengua; sino que dicha enseñanza-aprendizaje se hila finamente con otros factores que intervienen como las experiencias de todos los actores, las creencias que subyacen a estas experiencias, la percepción que se tienen sobre los nuevos conocimientos, etcétera. Estas creencias tienen el potencial de promover o bloquear el aprendizaje de una lengua; de subir o bajar el filtro afectivo; de favorecer o detener el andamiaje entre los conocimientos previos y los nuevos. Señalar este hecho es crucial para la efectividad en el proceso educativo.

La interacción entre creencia y enseñanza-aprendizaje de una lengua son un espacio propicio para acciones de investigación y mejora de la práctica educativa. Examinar las creencias, cómo se originan, cómo se modifican y el modo en que impacta el aprendizaje es esencial para seguir innovando en enfoques educativos eficaces, claros y que posibiliten la expresión y progreso de la diversidad que representan los estudiantes. Esta integración nutre la experiencia educativa para todos sus actores.

## **2.5 Enseñanza del Inglés para Propósitos Específicos (ESP)**

**2.5.1 Fundamentos y evolución del ESP.** Inglés para Propósitos Específicos (ESP por sus siglas en inglés) se define como la enseñanza de la lengua inglesa orientada al uso profesional en un ámbito específico; por ejemplo, inglés para las ciencias de la salud, inglés para la tecnología, inglés para el Derecho. Este procura subsanar las necesidades específicas del alumno en torno al uso de la lengua en contextos profesionales específicos. (Paltridge y Starfield, 2013).

El desarrollo tecnológico y científico algunos años después de la Segunda Guerra Mundial determinaron la aparición de una necesidad que se debía resolver en torno a la búsqueda de un idioma común que facilitara la comunicación entre distintas naciones. Debido a la influencia política y económica de Estados Unidos, el inglés empezó a adoptarse no solo como un símbolo de estatus o un hobby para ciertos sectores con acceso a su aprendizaje, sino como un recurso indispensable ante las necesidades emergentes de un mundo en transformación social, cultural, tecnológica y económica (Hutchinson y Waters, 1987).

Inicialmente, el ESP tenía como objetivo atender las demandas de comunicación de grupos específicos en contextos formales, centrándose en la enseñanza de estructuras gramaticales y la traducción de textos. En la década de los 60 ocurre un cambio de paradigma que se direcciona a atender las necesidades de los aprendientes de la lengua mediante el aprendizaje del inglés centrado en su uso en ámbitos educativos, profesionales y laborales específicos (Widdowson, 1978). Este hecho propició el diseño de clases orientadas a entornos específicos: Inglés para la Medicina, Inglés para el Comercio, etcétera. Históricamente el progreso de estas categorías se fue dirigiendo hacia otros campos como Inglés para Propósitos Académicos, Inglés para las Vocaciones, Inglés para el Trabajo, etcétera (Paltridge y Starfield, 2013).

La aparición de esta nueva modalidad supone un campo fértil para la investigación, con una tendencia inicial hacia lo descriptivo, desglosando las prácticas educativas prevalentes. Posteriormente se optó por un enfoque explicativo a fin de indagar en los fenómenos que subyacen a la enseñanza del ESP. Con esto se apuesta por un balance entre

el aspecto instruccional y la investigación relacionada con los discursos que predominan en el ESP.

Esta evolución va de la mano con las transformaciones en la dinámica social y económica de las comunidades. Lo que inició en la década de 1960 se ha ido transformando de solo la enseñanza de algunos aspectos pertenecientes a un ámbito profesional, hacia la investigación sobre todos los aspectos educativos que involucran la enseñanza de ESP: políticas educativas, diseño de programas, prácticas pedagógicas y análisis del discurso propio de una profesión. (Hutchinson y Waters, 1987; Johns y Dudley-Evans, 1991). En una última etapa el ESP se dirige hacia la predominancia del factor comunicativo contextualizado y situado a fin de beneficiar al aprendiente con simulaciones que lo aproximan al entorno profesional real.

La evolución del Inglés para Propósitos Específicos (ESP) ha incluido el análisis de habilidades y procesos cognitivos asociados con el uso del lenguaje en ámbitos disciplinares específicos, considerando las estrategias discursivas e interpretativas, así como los géneros discursivos propios de cada campo. Este enfoque ha derivado en una orientación hacia el aprendizaje, dejando de lado la mera descripción del uso lingüístico para centrarse en cómo se adquiere el lenguaje en contextos específicos. Para impartir efectivamente un curso de ESP, es fundamental que el docente posea una preparación diversificada.

Swales (1988), pionero en la teoría del ESP, destacó en su artículo "*ESP Administration and ESP Teacher Training*" de 1983, la evolución en el área y la formación de los docentes de ESP en instituciones como la Universidad de Aston. La formación docente de acuerdo a Swales se compone de cinco categorías: el diseño de los programas

para la ESP; los elementos relacionados con las formas y registros de la lengua meta (LM); el diseño de los materiales para el campo específico que se abordará en el curso; y los modelos de análisis discursivo del inglés orientado a determinado contexto, así como la metodología para su enseñanza. Swales también destaca que existe una preocupación inminente la cual supone una falta de claridad y especificidad en la relación de lo relacionado al conocimiento de la lengua, a su enseñanza y los modos en que esta se lleva a cabo. Lo anterior constituía una barrera que no permitía aplicar la teoría al diseño de programas y su implementación en el ámbito del ESP. De este modo se pone de manifiesto la necesidad de incorporar teoría y práctica pedagógica, bajo lineamientos y políticas en torno al tema, a fin de promover la creación de programas que se ajusten plenamente a las necesidades de los aprendientes.

**2.5.2 Importancia del ESP en la alfabetización académica.** La importancia del ESP en las prácticas de alfabetización académica es de una naturaleza evidente, ya que este se enmarca en la preparación de los aprendientes para adquirir herramientas que coadyuven a enfrentar retos profesionales relacionados con una segunda lengua en un espacio particular. De acuerdo a Hemo y Danna (2017) el ESP tiene como característica su ajuste a lo que los estudiantes de la lengua requieren, lo cual les otorga un fundamento para adquirir nuevas competencias a fin de desarrollarse con seguridad y eficacia en el contexto profesional y laboral. Dichas competencias se construyen activamente mediante la curación de contenidos y estrategias pedagógicas que simulan prácticas discursivas reales en el entorno profesional al que pertenece el alumno.

Las tecnologías de la información y su relación con el ESP es fundamental puesto que procuran que el estudiante pueda acceder a espacios reales en donde puedan desarrollar

sus habilidades referentes al ESP (Heymo y Danna, 2017). La incorporación de elementos tecnológicos promueve un acercamiento a información actualizada, el progreso del estudiante hacia una mejora de competencias, la aplicación de estas en entornos reales (White, 2007) así como la contextualización de su papel como miembro de una profesión o una disciplina dentro de un esquema nacional e internacional.

Shang (2015) aborda el término andamiaje como una herramienta pedagógica esencial dentro del ESP, puesto que brinda las bases para que los estudiantes puedan completar con eficacia las metas en el aprendizaje de la lengua. Este concepto abarca el uso de los textos de manera contextualizada y la literacidad crítica a fin de analizar su complejidad y la manera en que estos textos se insertan en el contexto profesional del aprendiente. Las actividades de pre-lectura, lectura y poslectura se consideran como una estrategia que forma parte del andamiaje proporcionado a los estudiantes el cual vincula los de una manera estructurada los conocimientos previos al nuevo conocimiento adquirido.

Las prácticas de AA en el contexto del ESP no se encuentran restringidas al aprendizaje de listas de vocabulario especializado o a comprender artículos pertenecientes a una profesión o disciplina. Estas también ponen en marcha las habilidades comunicativas de los estudiantes en la LM, en el contexto profesional o laboral del que forman parte. Estas habilidades se deben ajustar a la preparación del aprendiente para que participe también de la cultura discursiva propia de su especialidad (Perdomo y Jong, 2017).

**2.5.3 ESP en la enseñanza de segundas lenguas.** EL Inglés para Propósitos Específicos o ESP supone un desarrollo importante en el contexto de la enseñanza de lenguas. Este atiende necesidades más específicas del aprendiente en su propio contexto laboral y profesional. Este cambio obedece a un crecimiento en la demanda para la adquisición de

competencias disciplinares y profesionales que se relacionan con la lengua meta en las que el inglés se presenta como una especie de lingua franca en espacios tecnológicos, industriales, científicos, y aquellos pertenecientes a las disciplinas sociales.

Otro aspecto para considerar en la enseñanza del ESP es el uso del inglés como medio de instrucción (EMI por sus siglas en inglés), por ejemplo, subraya la importancia de adquirir conocimientos disciplinares mientras se mejora la competencia lingüística, reconociendo que la fluidez en inglés es a menudo un requisito previo para el éxito académico y profesional en muchos campos (Airey, 2016).

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE [CLIL siglas en inglés]) propone una visión integral que pone en balance el aprendizaje de competencias específicas del contexto disciplinar y profesional. Desde esta perspectiva se procura un entorno de inmersión que mejore la fluidez y la comprensión de los procesos y convenciones pertenecientes a una profesión. De este modo los aprendientes adquieren las habilidades para participar en una diversidad de espacios

El Inglés para Propósitos Académicos (EAP, siglas en inglés) se circunscribe al ámbito universitario a fin de que los alumnos desarrollen un fundamento sólido de la lengua con el propósito de profundizar sus competencias en contextos académicos específicos en los que se utilice la lengua meta. El EAP procura que los estudiantes se empiecen a integrar al entorno disciplinar al que pertenecen mediante la producción de textos académicos como artículos, ensayos, incluyendo la oralidad como por ejemplo, la participación del estudiante en mesas redondas, simposios, debates entre otros. El EAP promueve la mejora y actualización lingüística para lograr el éxito académico de sus aprendientes (Paltridge y Starfield, 2013; Airey, 2016).

A pesar de los desafíos que presenta la integración de estos enfoques, incluida la necesidad de investigaciones adicionales que profundicen en sus bases teóricas y metodológicas (Paltridge y Starfield, 2013), el ESP se mantiene a la vanguardia de la enseñanza de idiomas. Responde a la necesidad de preparar a los estudiantes no solo para superar barreras lingüísticas sino también para utilizar el inglés de manera efectiva y con propósito en sus futuras carreras.

El marco teórico de esta investigación se ha realizado como un sustento a las prácticas de AA y el modo en que se relacionan con las creencias de los estudiantes y el profesorado en el bachillerato. En el capítulo se destaca que dichas creencias se encuentran estrechamente relacionadas a contextos sociales, culturales y educativos. El cambio de las concepciones relacionadas con la alfabetización, desde la alfabetización funcional hasta la multiliteracidad, son la manifestación de un cambio en los paradigmas que ahora abordan las prácticas de literacidad en diversos contextos.

Esta exploración teórica destaca que los géneros discursivos son un componente esencial en las prácticas de AA. Dichos géneros son concebidos como los modos de comunicarse de una comunidad en situaciones específicas y recurrentes. Además de las convenciones que comparten dichos géneros se evidencia la manera en que estas son utilizadas por el profesorado en entornos académicos. Las prácticas de AA son aquellas que toman forma en lo cotidiano, y se entretajan en la participación de sus actores: profesorado, alumnos y los propios géneros.

Existe la necesidad de explorar las creencias y prácticas de AA de los estudiantes y el profesorado y el modo en el que se relacionan, a fin de capturar las representaciones subjetivas de los participantes. Esto mediante entrevistas semiestructuradas y evidencias

textuales que le den voz a aquellas creencias subyacentes a la toma de decisiones sobre la lectura y la escritura; el por qué y para qué de estas según sus propias concepciones sobre el mundo, la educación, sus propias prácticas letradas, y las que realizan en su quehacer pedagógico. Puesto que es posible observar mediante la investigación cualitativa, el modo en que estas creencias se manifiestan y moldean la labor escrita que los estudiantes y profesores realizan en el aula, se puede indagar más a detalle cómo los profesores visualizan la enseñanza, planean sus contenidos, eligen las prácticas de AA que realizarán con sus alumnos y cómo los alumnos visualizan la materialización de las creencias de los docentes en sus propias prácticas de AA dirigidas, planificadas y evaluadas por sus maestros



## Capítulo 3: Marco contextual

### 3.1 La Educación Media Superior en México

La Educación Media Superior (EMS) en México constituye una parte fundamental del sistema educativo mexicano, y además representa un papel esencial la preparación de los estudiantes para su ingreso al próximo nivel educativo, que es la educación superior, o para integrarse al mundo laboral. En el transcurso histórico de la educación mexicana, se han implementado políticas y reformas a fin de lograr una mejora en la calidad de la EMS. A pesar de los esfuerzos, existen actualmente una serie de desafíos a abordar para lograr dicha mejora, como lo es en materia de políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza del inglés enfocado a una disciplina específica o al desarrollo de habilidades para el trabajo.

En México, la Educación Media Superior está conformada por tres modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación técnica. El bachillerato general es la modalidad que se ocupa de otorgar una formación integral a los estudiantes a fin de prepararlos para su ingreso a la universidad. El bachillerato tecnológico está orientado a adquirir habilidades técnicas y saberes específicos en áreas relacionadas con lo tecnológico; por ejemplo: mecánica, electrónica e informática y otras relacionadas con la formación de profesionales técnicos: enfermería, contabilidad, gastronomía, entre otros.

Cabe destacar que la parte de la integración laboral de los estudiantes egresados del bachillerato es otro de los retos que presenta la EMS. Según el currículum del bachillerato general, el componente de Formación para el Trabajo pretende capacitar a los estudiantes para que estos puedan incorporarse al ámbito laboral. En la modalidad de bachillerato general, parte de este componente propone capacitaciones relacionadas con el idioma inglés, lo que pone en el centro de la discusión el análisis de las políticas lingüísticas que se

encuentran detrás de esta propuesta de Inglés para Propósitos Específicos en el bachillerato, y su relación con la capacitación para el trabajo.

### **3.2 Escenario de la investigación**

La institución educativa en la cual se realiza esta investigación es una escuela particular que se encuentra al oriente de la ciudad. Esta escuela de inspiración católica se fundó en la ciudad de Mexicali, en junio de 1955. Inició como escuela secundaria y posteriormente se abrió la oferta educativa a estudiantes de nivel bachillerato.

Actualmente atiende a una matrícula de 310 alumnos. Quienes están distribuidos en las tres modalidades de bachillerato que se ofertan: Bachillerato General, Bachillerato en Ciencias De La Salud, y Bachillerato Internacional.

En la modalidad de Bachillerato General, la escuela donde se lleva a cabo el trabajo de investigación, los estudiantes que pasan a quinto semestre eligen, de los tres que se ofertan en el centro educativo, el paquete propedéutico al que pertenecerán durante los dos últimos semestres de su bachillerato (quinto y sexto). Estos paquetes son: Paquete Químico-Biológico (QuiBio), paquete Económico-Administrativo (EconAdmin), paquete Físico-Matemático (FiMa).

El primer paquete (QuiBio), agrupa a los estudiantes que desean ingresar a una licenciatura relacionada con el área de las Ciencias de la Salud o las Ciencias Naturales. El segundo paquete propedéutico reúne a los estudiantes que desean estudiar lo relacionado a las Ciencias Administrativas. Finalmente, el paquete Físico-Matemático lo eligen los alumnos que desean cursar sus estudios universitarios relacionados con las Ciencias Exactas.

**Tabla 5**

*Matrícula de estudiantes de la institución privada en el semestre 2023-1*

<b>Matrícula por modalidad de bachillerato</b>	<b>Segundo semestre</b>	<b>Cuarto semestre</b>	<b>Sexto semestre</b>	
Bachillerato General	74	88		106
			QuiBio	26
			EconAdmin	32
			FiMa	48
Bachillerato en Ciencias de la Salud	25	17		
Total de estudiantes por semestre	99	105		106

*Nota: Elaboración propia con información proporcionada por la institución donde se lleva a cabo la investigación. Significado de las siglas en la tabla: Paquete Químico-Biológico: QuiBio. Paquete Económico-Administrativo: EconAdmin. Paquete Físico-Matemático: FiMa.*

La tabla anterior muestra que la mayor parte de la matrícula se encuentra concentrada en sexto semestre. A su vez, la mayor parte del alumnado de sexto semestre cursa la modalidad de Bachillerato General. No existe en sexto semestre un grupo de Bachillerato en Ciencias de la Salud, dado que esta es de reciente apertura. Además, los alumnos que cursan asignaturas que forman parte del currículo del Bachillerato Internacional (BI), están integrados en el plan de estudios de Bachillerato General, y cursan en un horario extendido asignaturas correspondientes a la modalidad de BI.

**3.2.1 El Inglés para Propósitos Específicos en el bachillerato.** En el currículum del Bachillerato General se integra la asignatura de inglés con el nombre de Lengua Adicional al Español, de primer a cuarto semestre en el componente de formación básica (CFB), en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación. En quinto y sexto, existe la opción de integrar al mapa curricular, el inglés como asignatura del componente de formación propedéutica o como parte de componente de capacitación para el trabajo, si esto responde a las necesidades del contexto donde se encuentra la institución educativa. Por lo tanto, esta

política indica que la planificación responderá a las necesidades propias del contexto de aprendizaje donde se encuentre dicha preparatoria.

Ahora bien, algunas instituciones como el Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH BC), ofertan capacitaciones para el trabajo relacionadas con el idioma inglés; por ejemplo, Inglés Empresarial. Los estudiantes que eligen esta capacitación toman cuatro módulos, uno por semestre de tercero a sexto, y es un inglés enfocado a los negocios; es decir, es Inglés para Propósitos Específicos (IPE).

Al igual que en COBACH BC, en otras instituciones educativas de nivel bachillerato, pero de carácter privado, y que se rigen bajo la modalidad de bachillerato general, existe esta tendencia de ofertar clases de inglés enfocadas a algún ámbito disciplinar específico. En ellas se abordan temas orientados al paquete propedéutico al que pertenecen los estudiantes a partir del quinto semestre: Químico-Biológico, Físico-Matemático, Económico-Administrativo o Humanidades.

Como se aprecia en los dos ejemplos anteriores, existe un auge en la enseñanza de esta modalidad del idioma en la preparatoria, la cual va enfocada a una disciplina particular para su futuro desarrollo en el ámbito profesional. Es un hecho relevante ya que este nivel educativo es previo a la educación universitaria y a los jóvenes se les proporciona esta herramienta incluso antes de que inicie con sus estudios profesionales. Sin embargo, las políticas lingüísticas aparecen de manera muy general, y solo se menciona que cada institución puede armar su mapa curricular de acuerdo a las necesidades contextuales.

Esta realidad que responde a las necesidades del ámbito laboral en torno al uso del inglés, evidencia que se debe prestar atención al desarrollo de políticas lingüísticas

relacionadas con el Inglés para Propósitos Específicos en el bachillerato, y para este fin es preciso discutir políticas lingüísticas con la intención de una mejor planificación e implementación de las clases de IPE. Es preciso también complementar las políticas lingüísticas que se crean *in vitro*, (en el ámbito académico o político, diseñadas por expertos), y las políticas que surgen a partir de la realidad *in situ*; es decir, políticas lingüísticas *in vivo*.

### **3.3 Análisis de los programas de CII e IVPII**

En esta sección se abordan los aspectos del contexto de la investigación. En este primer acercamiento, se realizó un análisis general de los programas pertenecientes a las asignaturas de CII e IVPII. Lo anterior con el propósito de observar los elementos que se relacionan con las prácticas alfabetización académica en cada una de estas asignaturas. Esta propuesta de investigación es un estudio de caso sobre las creencias y prácticas de alfabetización académica en los alumnos y docentes de sexto semestre, en una preparatoria particular en la ciudad de Mexicali

Los programas que se analizan para esta investigación corresponden al Bachillerato General, y son los pertenecientes a la asignatura de Ciencias de la Comunicación (CII), que es impartida a todos los grupos de sexto semestre. Además, se analiza el temario de la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II (IVPII), en los dos paquetes mencionados (Químico-Biológico y Económico-Administrativo), que es un Inglés para Propósitos Específicos cuyos contenidos se adecuan a cada campo propedéutico.

El programa de CII considera la transversalidad a fin de articular saberes que los estudiantes han de utilizar para la vida, en distintos ámbitos, contextos sociales, y de manera ética y en valores. Esta transversalidad permite incorporar saberes que son

esenciales para la formación del estudiante. Asimismo, la transversalidad promueve una articulación formal de distintas disciplinas. La alfabetización académica puede contribuir a dicha transversalidad como potencial epistémico para la adquisición de estos saberes.

**3.3.1 La Transversalidad como alternativa para la alfabetización académica.** La transversalidad es una estrategia curricular en la cual se promueve los cuatro propósitos de la Educación Media Superior: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Secretaría de Educación Pública, 2017a). Para el logro de tales propósitos es necesario plantear dicha estrategia con base en cinco ejes transversales a fin de promover la formación no solamente en habilidades intelectuales sino en valores necesarios para la convivencia en la sociedad (Colegio de Bachilleres, 2017). Estos cinco ejes son: Formación humana y social, desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo, desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lenguas (habilidades comunicativas), educación para la investigación.

La propuesta de inclusión de ejes transversales en la educación se origina en España por Cesar Coll (1991) en el marco de la reforma curricular española (Díaz Barriga, 2006). En ella se plantea que estos ejes ocurran de manera horizontal y vertical; es decir, en un mismo semestre en distintas asignaturas o a lo largo de todos los semestres del bachillerato. Estos ejes comparten una serie de características fundamentales como son presentar una visión articulada de distintos saberes, atienden cuestiones esenciales relacionadas con la educación del estudiante, son parte del currículo y están intrínsecamente vinculadas a los valores, ponen en primer plano la integración de saberes, hábitos y actitudes. Además de que propicia el logro de las competencias, se centra en ellas y en los aprendizajes esperados y no en los contenidos, y promueven el desarrollo de habilidades necesarias para la vida.

Por citar un ejemplo, en los aprendizajes esperados en la asignatura de CII, se propone que se adquieran mediante la construcción de un producto articulado que implique una propuesta creativa relacionada con los medios de comunicación que se abordan en los conocimientos de la asignatura. De esta manera, mediante la planeación, ejecución y evaluación de dicha propuesta, permite al joven el trabajo colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico, y una aproximación a una experiencia comunicativa en la que hace uso de distintos recursos disponibles en su contexto; todo esto en distintas dimensiones: individual, social, cultural y axiológica.

**3.3.2 Análisis descriptivo de los programas y temarios.** El programa de Comunicación II pertenece al Componente de Formación Propedéutica, que busca formar a los estudiantes para continuar con sus estudios en las instituciones de educación superior (Dirección General de Bachillerato, 2019). Este corresponde al Campo Disciplinar de la Comunicación, y al Componente de Formación Propedéutica, que está orientado al desarrollo de la competencia comunicativa. Es impartido a todos los estudiantes de sexto semestre del instituto en el que se realiza la investigación. De acuerdo al programa de estudios de la asignatura (2017, pág. 7), esta tiene como propósito “desarrollar en el estudiantado conocimientos, habilidades y actitudes para identificar, ordenar, interpretar, evaluar, expresar ideas, producir, argumentar, valorar, comunicar mediante las distintas tecnologías de la información”. Es decir, promover “competencias acordes a la literacidad académica” por medio prácticas de alfabetización.

Respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que el programa de Comunicación II propone, estas se centran en desarrollar distintas prácticas letradas basadas en las características de los géneros periodísticos. *El bloque I. El periódico como medio de*

*comunicación masiva; el Bloque II, La radio como medio de comunicación masiva; el Bloque III, la televisión como medio de comunicación masiva, y finalmente el Bloque IV, El cine como medio de comunicación masiva.* En estos bloques se abordan habilidades más generalizables, por lo tanto se asume les serán de utilidad en otras áreas. Sin embargo, hay que puntualizar que, para comprender una disciplina específica, los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes adquieran en esta asignatura, tal vez no sean generalizables a todas las disciplinas, pues estas son “habilidades para diversas prácticas en diversos ámbitos, estrategias de comprensión genérica, vocabulario común...” (Shanahan y Shanahan, 2008 pág. 44).

La asignatura de Inglés para la Vida Profesional II (IVP II) está enfocada a la enseñanza del inglés alineado a cada uno de los paquetes propedéuticos. No existe un programa oficial para la asignatura. La planeación de IVP II para el paquete Químico-Biológico, se basa en un listado de temas que aparece en una plataforma digital llamada *Medical English*. La planeación para el paquete Físico-Matemático está sustentada en el libro *English for Careers: Technology*, de la editorial Oxford University Press. La planeación del tercer grupo, que es Económico-Administrativo, se lleva a cabo basada en el libro de *Business Result Second Edition*, nivel intermedio, de Oxford University Press.

El material que se presenta en la siguiente tabla, contiene los temas que se abordan en el transcurso de dos semestres (quinto y sexto).

**Tabla 6**

*Relación de plataformas, textos y temas para planeación de IVPII*

<b>Paquete propedéutico</b>	<b>Programa/plataforma/ material en el que se basa la planeación</b>	<b>Contenido</b>
Químico-Biológico	Plataforma educativa Medical English	El cuerpo humano Equipo médico En el hospital Diagnóstico I Diagnóstico II Enfermedades Anatomía Cirugía Odontología Inglés para enfermería I <b>Inglés para enfermería II</b> <b>Revisiones de rutina</b> <b>En la farmacia</b> <b>Inglés para primeros respondientes I</b> <b>Inglés para primeros respondientes II</b> <b>Cuidado del adulto mayor</b> <b>Administración de un hospital</b> <b>COVID-19</b> <b>Epidemias, virus y pandemias</b>
Económico-Administrativo	Business Result. Second Edition. Oxford University Press.	La vida laboral Balance entre lo personal y laboral Proyectos Sistemas y servicios <b>Clientes</b> <b>Huéspedes y visitantes</b> <b>Trabajar en línea</b> <b>Finanzas</b>
Físico-Matemático	Libro English for Careers: Technology. Oxford University Press.	Tecnología y sociedad Estudiando la tecnología Diseño Tecnología en los deportes Tecnología apropiada Seguridad y combate al crimen Manufactura <b>Transporte</b> <b>Rascacielos</b> <b>Tecnología médica</b> <b>Entretención personal</b> <b>Telecomunicaciones</b> <b>Carreras relacionadas con la tecnología</b> <b>El futuro de la tecnología</b>

*Nota: Estos temas que son parte de una plataforma y dos libros de texto, se dividen en partes iguales y se abordan durante dos semestres puesto que la asignatura de IVP es seriada, los tópicos en negritas son los que se consideran para la planeación de IVPII.*

La siguiente tabla muestra las horas clase por semestre para cada una de las asignaturas investigadas. En esta distribución se puede observar que ambas asignaturas tienen la misma cantidad de horas por semestre, pero con diferente distribución a través de los tres parciales.

**Tabla 7**

*Horas semestrales de CII e IVPII*

1	Semestre	Horas por semestre	Horas por bloque o por parcial			
Comunicación II	6	48	Bloque			
			1	2	3	4
			12	12	12	12
Inglés para la Vida Profesional II	6	48	16	16	16	

*Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Bachillerato (2019).*

Es importante proponer una distribución equilibrada del tiempo y los contenidos, y que el docente formule una especie de selección temática adaptada al contexto del estudiante, donde priorice el desarrollo de habilidades y valores mediante la transversalidad y la interdisciplinariedad, por sobre la necesidad de abarcar grandes cantidades de información.

Se resalta la necesidad de crear un programa de Inglés para Propósitos Específicos adecuado al contexto y las necesidades de cada uno de los paquetes propedéuticos, más que seguir una plataforma o el temario de un libro. Además, es importante que en la asignatura enfocada al ámbito comunicativo, se promueva un trabajo interdisciplinario con otras asignaturas y la transversalidad en los cinco ejes propuestos para el desarrollo de las

competencias en los estudiantes: Formación humana y social, desarrollo de habilidades del pensamiento superior y complejo, desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lenguas (habilidades comunicativas), educación para la investigación.



## **Capítulo 4: Método para indagar la relación entre creencias y prácticas**

A continuación se presenta el método que se ha diseñado e implementado con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, los cuales buscan explicar la relación entre las creencias y las prácticas de alfabetización académica de docentes y estudiantes que participan en este estudio de caso. Al inicio se presenta el método que se utilizó para la recolección, análisis e interpretación de datos. Este se compone por la realización de entrevistas semiestructuradas a 12 estudiantes y 4 docentes, así como la recopilación de textos elaborados por los estudiantes entrevistados.

### **4.1 Método para la recolección, análisis e interpretación de los datos**

El enfoque cualitativo corresponde a un diseño de investigación que enfatiza la comprensión en profundidad de fenómenos y procesos complejos a través de la exploración de la perspectiva y las experiencias de los participantes. Este se centra en la recopilación de datos descriptivos y subjetivos a través de técnicas como la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos.

Como afirma Creswell (2013), este enfoque se orienta a la comprensión e interpretación de la realidad social, y permite explorar las perspectivas de los participantes. Dado que en esta investigación se busca indagar sobre las creencias y prácticas de alfabetización académica, se considera que es el enfoque más adecuado para dar respuesta al cuestionamiento sobre la relación entre dichas creencias y prácticas. Además, Denzin y Lincoln (2011) destacan que la investigación cualitativa es un proceso reiterado y reflexivo que contempla la recolección, el análisis y la interpretación de datos a través de un periodo determinado, y de acuerdo con Patton (2022), se enfoca en el significado y la experiencia de los participantes, y se centra en el contexto donde se desarrolla el fenómeno que se va a

investigar. Por lo tanto, es pertinente recurrir a este tipo de investigación, a fin de indagar en la experiencia de dichos participantes en relación a sus puntos de vista y sobre la alfabetización académica.

La metodología que se propone para este trabajo de índole cualitativa es el estudio de casos de unidades incrustadas (Creswell, 2013; Yin, 2014). Este implica el análisis detallado de uno o más casos individuales dentro de un contexto más amplio. Es decir, los participantes son casos individuales que se encuentran incrustados en los distintos paquetes propedéuticos que se ofertan en la institución en el último semestre de sus estudios, así como docentes que imparten asignaturas del campo formativo de la comunicación. Como afirma Yin (2014), el estudio de casos de unidades incrustadas es una herramienta en la que se examina un caso al interior de un grupo más grande de casos con características similares. Esto nos invita a explorar en profundidad los detalles que representa un fenómeno específico en su contexto real (Stake, 1995).

Según Stake (1995) el estudio de casos incrustados permitirá comprender mejor cómo los factores contextuales como lo son las creencias, el quehacer cotidiano en el aula, lo que los alumnos leen y escriben, influyen en otros aspectos como lo son los resultados de las evaluaciones, y cómo estos hallazgos se relacionan con otros casos similares dentro del mismo contexto escolar. Además, este diseño permite a los investigadores explorar múltiples perspectivas sobre el mismo fenómeno, lo que puede ayudar a mejorar la validez y la confiabilidad en lo que a los hallazgos respecta (Hernández et al., 2006).

#### **4.2 Paradigma de la investigación**

La concepción filosófica que sustenta el método para realizar esta investigación es el paradigma interpretativo, el cual representa una perspectiva teórica que se enfoca en comprender la realidad social a través del significado y la interpretación que los actores

sociales otorgan a sus experiencias (Guba y Lincoln, 1994; Creswell, 2013). En la dimensión ontológica, este paradigma considera que la realidad social es construida socialmente y no existe de manera objetiva y externa al ser humano. Denzin (1989) sostiene que la realidad es aquello que se construye, se reinventa y se manifiesta a través de la interacción humana.

En la dimensión epistemológica, el paradigma interpretativo sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción social y la interpretación subjetiva de los actores sociales. Según Geertz (1973), el sentido de los fenómenos sociales toma forma desde la interpretación que se realiza a partir de las experiencias, valores y creencias.

En la dimensión axiológica, el paradigma interpretativo valora la subjetividad, la diversidad y la perspectiva de los actores como elementos esenciales a fin de comprender el tono complejo de la realidad social. Como afirma Taylor (1992), "la experiencia humana no puede ser reducida a un conjunto de elementos objetivos, sino que es inseparable de la perspectiva subjetiva desde la cual es experimentada" (pág. 27). De esta forma, el paradigma interpretativo valora la diversidad cultural y la perspectiva de los participantes para una comprensión más profunda y completa de la realidad que experimentan los participantes de la investigación.

El paradigma interpretativo se enfoca en la construcción social de la realidad, la interpretación subjetiva como fuente del conocimiento y la valoración de la perspectiva de los actores sociales para una comprensión más profunda y completa de la realidad social (Creswell, 2013). En el caso de esta investigación, cuyo objetivo es la explicación de la manera en que se relacionan las creencias y las prácticas letradas, las cuales se observan desde lo social en eventos letrados que ocurren en el ámbito escolar cotidiano, es pertinente que se lleve a cabo bajo este paradigma. Como afirma Denzin (1989), "El mundo social es

un mundo de significados" (pág. 21), y es en la interpretación de esos significados donde se encuentra la clave para entender la complejidad de la realidad desde el contexto particular donde se realiza la investigación.

### **4.3 Participantes**

Se han seleccionado un total de doce alumnos de sexto semestre de la escuela preparatoria, cuatro alumnos de cada uno de los tres paquetes propedéuticos que oferta la institución: Químico-biológico (QuiBio), Económico-Administrativo (EconAdmin) y Físico-Matemático (FiMa).

La elección de los estudiantes que participaron en la investigación, se llevó a cabo mediante un listado que fue sugerido por cuatro docentes que imparten las asignaturas de Comunicación II (CII) e Inglés para la Vida Profesional II (IVPII), considerando los siguientes parámetros: se solicitó a las maestras que proporcionaran los nombres de dos estudiantes de cada paquete propedéutico cuyas habilidades de escritura sean sobresalientes, y dos estudiantes de cada paquete propedéutico cuyo desempeño en la redacción de textos académicos sea mejorable.

Posterior a proporcionar los nombres, como primer paso, se concatenaron a fin de saber si coincidían con los propuestos por las docentes de ambas asignaturas, y si había alguna coincidencia, fueron los primeros invitados a participar. Los segundos considerados, fueron los alumnos cuyos nombres propuestos bajo este criterio de selección aceptaron participar por invitación de la persona a cargo de la investigación. De esta manera, se identifican los participantes con los números y pseudónimos que aparecen en la Tabla 8 *Relación de los participantes en la investigación*. Además, los cuatro docentes que imparten las asignaturas ya mencionadas también son informantes en esta investigación, pues se indaga sobre las creencias de estos respecto a sus prácticas de alfabetización con los

alumnos, se considera crucial su visión sobre dichas prácticas y cómo se lleva a cabo la interacción con sus alumnos en torno a ellas, además de la manera en que estas son mediadas por las creencias que cada uno de los actores de estos eventos letrados lleva a la mesa en el espacio escolar.

**Tabla 8**

*Relación de los participantes en la investigación*

Docentes		Estudiantes				
Participantes	Materia que imparte	Participantes / sexo	Edad	Criterio de selección	Paquete propedéutico	Universidad a la que ingresa
Informante 1	IVP II	Inf. 1/M	17	Mejorable	QuiBio	Anahuac
Informante 2	IVPII	Inf 2/M	18	Sobresaliente	QuiBio	UABC
Informante 3	CII	Inf 3/H	18	Sobresaliente	EconAdmin	UABC
Informante 4	CII	Inf 4/H	18	Mejorable	FiMa	UABC
		Inf 5/M	17	Mejorable	QuiBio	UABC
		Inf 6/H	17	Sobresaliente	EconAdmin	UABC
		Inf 7/H	17	Mejorable	FiMa	Xochicalco
		Inf 8/M	18	Sobresaliente	FiMa	UCSD
		Inf 9/ M	17	Sobresaliente	QuiBio	UABC
		Inf 10/ H	18	Mejorable	EconAdmin	UABC
		Inf. 11/ M	17	Mejorable	EconAdmin	CETYS
		Inf. 12/ H	18	Sobresaliente	FiMa	CETYS

*Nota: IVPII: Inglés para la Vida Profesional II. CII: Comunicación II. H: hombre, M: mujer.*

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación son las siguientes: entrevista semiestructurada para los dieciséis participantes y la recolección y análisis de textos. La primera es un conjunto de preguntas abiertas previamente elaboradas que promueven una interacción más orgánica entre el entrevistado y el entrevistador (Rubin y Rubin, 2011). El análisis de textos es una técnica cualitativa que busca examinar el contenido de textos escritos (Mayring, 2000).

**4.4.1 Entrevista semiestructurada.** La entrevista semiestructurada es una técnica de investigación cualitativa utilizada en diversas disciplinas, como la sociología, la psicología, la antropología y la comunicación. En esta técnica, el investigador tiene una lista de preguntas abiertas y un marco general de temas a tratar, pero también permite la flexibilidad para explorar temas emergentes o perspectivas no previstas en el transcurso de la entrevista (Kvale, 1996; Patton, 2002).

De acuerdo a Seidman (2006), la entrevista semiestructurada tiene como objetivo "entender las experiencias de otras personas y el significado que ellas le dan a esas experiencias" (pág. 9), esto con el fin de comprender temas actuales, a través de la perspectiva de los individuos en los que se ven reflejados dichos temas. Por lo anterior, se ha decidido utilizar esta técnica a fin de indagar sobre las creencias y prácticas de los informantes, puesto que se busca dar voz a dichas perspectivas y experiencias en torno a la lectura y escritura.

Esta técnica permite la triangulación de datos; es decir, comparar y contrastar las respuestas de diferentes entrevistados para obtener una comprensión más completa del fenómeno en estudio que en este caso es indagar sobre concepciones preestablecidas en torno a la alfabetización en el bachillerato. Según Patton (2002), la triangulación tiene un impacto en los resultados de la investigación, dado que reafirma su validez y confiabilidad pues la información proviene de diversas representaciones.

Mediante las dieciséis entrevistas que se realizaron, se busca comprender esta relación entre lo que los participantes creen sobre lo que leen y escriben y aquello que leen y escriben como práctica social en el entorno académico, pues la entrevista semiestructurada se aprecia como una técnica flexible y valiosa para la investigación

cualitativa, que permitirá obtener información detallada y profunda sobre dichas creencias y prácticas.

**4.4.1.1 Diseño de los guiones de entrevista.** Para el diseño de los instrumentos se realizó una serie de acciones encaminadas a obtener un instrumento de investigación confiable, que realmente contribuyera a obtener información para responder a la pregunta de investigación que se ha planteado al inicio de este documento, la cual indaga en la relación entre creencias y prácticas de alfabetización.

Como primer paso, se procedió a clasificar el objetivo general en tres categorías: *creencias, prácticas de alfabetización, e Inglés para Propósitos Específicos*.

Posteriormente se realizó una clasificación más, por subcategorías que parten de las tres clasificaciones aquí mencionadas. Estas subcategorías son, para los estudiantes: creencias sobre las instrucciones de sus docentes para elaborar un texto, creencias sobre sus prácticas de alfabetización académica, y creencias en torno a la evaluación de sus prácticas de alfabetización académica.

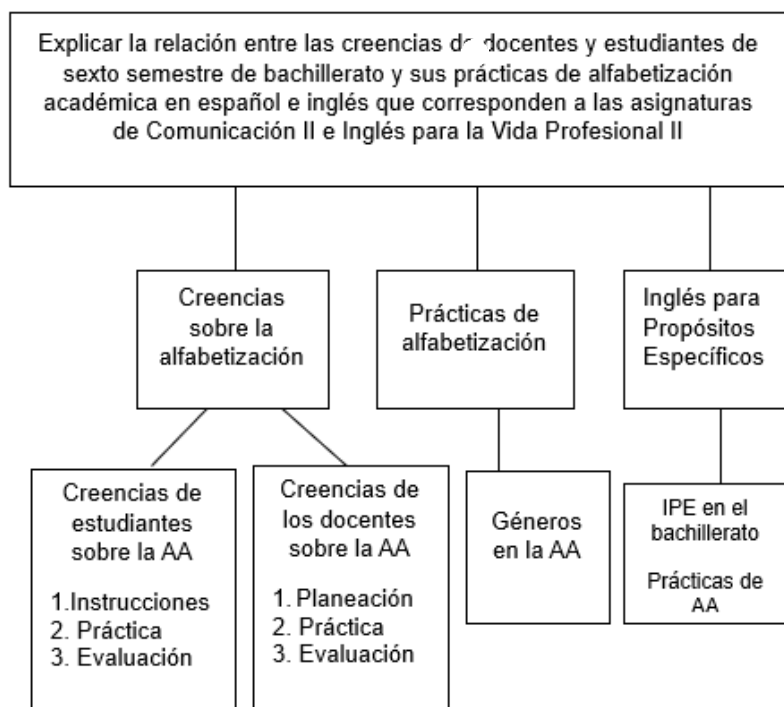
Las subcategorías sobre los maestros son: creencias de los docentes en torno a la planeación de sus prácticas de alfabetización académica, creencias sobre sus prácticas de alfabetización con los estudiantes y creencias sobre la evaluación de las prácticas de alfabetización académica.

Para la categoría llamada *prácticas de alfabetización académica*, se utilizaron las subcategorías de: alfabetización académica y géneros, a la cual se le asignaron otros indicadores: eventos letrados, prácticas letradas, instrucciones sobre la construcción del texto, construcción del texto, géneros académicos. Finalmente, para la categoría de Inglés

para Propósitos Específicos (IPE) posee las subcategorías de IPE en el bachillerato y prácticas de alfabetización académica en IPE.

### Figura 3

*Categorías para las preguntas de la entrevista semiestructurada*



*Fuente: Elaboración propia*

Las subcategorías se codificaron en una clasificación más fina y a partir de estas se realizó un listado de preguntas operativas de las cuales se seleccionaron las preguntas que corresponden al primer guion de entrevista semiestructurada para docentes y de la entrevista semiestructurada a estudiantes (Ver anexo 1).

Después, se enviaron las preguntas a tres expertos para su validación mediante una rúbrica de valoración en la que se solicita se evalúe la coherencia y la claridad de cada una de las preguntas para la entrevista (Ver anexo 2). La primer experta que contribuyó al proceso de validación del instrumento es Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario, y actualmente es profesora investigadora en la Facultad de

Pedagogía e Innovación Educativa. Es docente en licenciatura y posgrado en las áreas de investigación sobre la práctica docente, epistemología y lengua, y cuenta con publicaciones nacionales e internacionales en el área de investigación.

La segunda experta que participó en la validación del instrumento es Doctora en Ciencias del Lenguaje, catedrática de la Facultad de Idiomas de la UABC, especializada en la enseñanza de lectura y escritura.

Por último, la tercera persona en validar el guion para las entrevistas es Doctora en Ciencias de la Educación, tiene 35 años de experiencia como catedrática en la Facultad de Idiomas de la UABC, en nivel licenciatura, maestría y doctorado; se especializa también en la investigación de temas relacionados con lingüística aplicada y políticas lingüísticas.

Una vez validados los instrumentos por los expertos, se realizaron los últimos ajustes a ambos formatos de acuerdo a la evaluación y los comentarios realizados por los expertos. El primer guion es el que se utilizó con las cuatro docentes; este se compone de doce preguntas abiertas. El segundo guion de entrevista es el que se utilizó para los estudiantes participantes en la investigación, y está conformado por 19 preguntas abiertas.

El último paso antes de la aplicación del instrumento fue realizar el pilotaje con dos maestros, una de español y una de inglés. Los dos estudiantes con los que se realizó el pilotaje del guion de entrevista para los alumnos cursan el sexto semestre en la institución donde se realiza la investigación. La primera participante del pilotaje pertenece al paquete propedéutico Económico-Administrativo y el segundo participante pertenece al paquete Químico-Biológico y no forman parte del grupo de informantes.

Las docentes que participaron en el pilotaje no pertenecen a la preparatoria donde se realiza la investigación. Una de ellas es docente de inglés en una preparatoria pública, con 20 años de experiencia frente a grupo. La segunda docente es maestra de asignaturas

relacionadas con la lectura y escritura en español, en una preparatoria privada en la ciudad de Mexicali, desde hace siete años.

A los participantes del pilotaje se les realizaron cada una de las preguntas del guion, y se les pidió que respondieran si entendieron la pregunta. Posteriormente, se les solicitó que la parafrasearan, y por último que la respondieran. Todo esto se registró en una tabla, y de acuerdo a los resultados del pilotaje, se realizaron ajustes finales a dos preguntas para los estudiantes y a una pregunta para los docentes. Para el guion de los alumnos se modificó la pregunta número cinco “Platícame sobre el texto de Comunicación II: ¿Qué tipo de texto es?” a “Platícame sobre este texto de Comunicación II: ¿Qué texto es?” y la pregunta número trece “Platícame sobre el texto de IVPII: ¿Qué tipo de texto es?” a “Platícame sobre este texto de IVPII: ¿Qué texto es?”. Para el guion de los docentes se modificó la pregunta aclaradora cuatro: “¿Por qué se enfocó en esos aspectos y no en otros?” a “¿Por qué se enfocó en esos aspectos?”. (Ver anexo 1). Finalmente, se realizó la versión final de ambos guiones y se utilizó durante las entrevistas con los alumnos y docentes.

**4.4.1.2 Realización de entrevistas.** La directora de la preparatoria autorizó formalmente y solicitó el listado de los alumnos participantes para expedir un oficio a los padres de familia de dichos alumnos. Posteriormente, se envió este oficio junto con un consentimiento informado (Ver anexo 3). Los padres de familia regresaron el oficio expedido por la dirección de preparatoria y el consentimiento informado con su respectiva firma, en el transcurso de la última semana de mayo del 2023.

Para las docentes participantes se entregaron los consentimientos informados (ver anexo 4) y los regresaron firmados posterior a haberlos leído, el mismo día, una semana

después, y durante la última semana del mes de mayo del 2023. Se calendarizaron las entrevistas con todos los participantes para el mes de mayo, junio, y algunas para el mes de julio en un salón proporcionado por dirección para la realización de estas.

Se llevaron a cabo las entrevistas a docentes y estudiantes, para las cuales se utilizaron los guiones de entrevista que aparecen en los anexos 1 y 2. Se grabó el audio de dicha entrevista; al finalizar, se etiquetaron con el nombre de cada informante y se guardaron en una carpeta de Google Drive. Además, se realizó la transcripción de cada uno de los audios para su posterior análisis.

La Tabla 9 presenta la relación de los informantes cuyos nombres han sido cambiados por pseudónimos para conservar su anonimato de acuerdo con las consideraciones éticas, los textos que proporcionaron y las fechas en las que se realizaron las entrevistas.

**4.4.2 Recolección de Textos para Conformar el Corpus.** Con el fin de recolectar los textos que en el transcurso del semestre realizaron los informantes, en el momento de pactar la fecha, hora y lugar de las entrevistas se les pidió que llevaran consigo el periódico que realizaron en la materia de Comunicación II, durante el primer parcial (en los meses de febrero-marzo) y también uno de los textos que realizaron en la materia de Inglés para la Vida Profesional II: un ensayo, un organigrama o un guion para presentación oral (según el paquete propedéutico al que pertenecen los entrevistados).

**Tabla 9***Relación de entrevistados y fechas de entrevistas*

<b>Informante</b>	<b>Texto</b>	<b>Consentimiento firmado</b>	<b>Fecha y hora de reunión</b>
Aline Q.	Periódico y ensayo	Sí	30 de mayo, 1:00 p.m.
Alexa C.	Periódico y ensayo	Sí	31 de mayo, 1:00 p.m.
Ada N.	Ensayo	Sí	29 de mayo, 2:00 p.m.
Laura T.	Ensayo	Sí	5 de junio, 2:00 p.m.
Alfonso V.	Organigrama	Sí	31 de mayo 2:00 p.m.
Fabián Z.	Periódico	Sí	6 de junio, 1:00 p.m.
Emilia L.	Periódico y organigrama	Sí	7 de junio, 1:00 p.m.
Eduardo R.	Periódico y organigrama	Sí	30 de mayo, 2:00 p.m.
David V.	Periódico y guion	Sí	30 de mayo, 2:30 p.m.
Adán T.	Periódico y guion	Sí	12 de junio, 2:00 p.m.
Grecia C.	Periódico y guion	Sí	1 de junio, 3:00 p.m.
José S.	Periódico y guion	Sí	9 de Junio, 3:00 p.m.
<b>DOCENTES</b>	<b>MATERIA</b>		
Karina C.	Comunicación II 603	Sí	7 junio, 10:00 a.m.
Amalia L.	IVPII 602	Sí	13 de junio, 2:00 p.m.
Marina R.	IVPII 603	Sí	20 de junio, 1:00 p.m.
Marisela C.	Comunicación II 602	Sí	8 de julio, 11:00 a.m.

*Fuente: elaboración propia*

**4.4.3 Análisis de textos.** El análisis de textos se conforma por una serie de pasos en los que se determinan distintas categorías, se codifican las partes del texto más importantes y se clasifican en patrones para su interpretación. Con esta técnica es posible analizar los textos de una manera sistemática y rigurosa (Mayring, 2000; Braun y Clarke, 2006).

Este análisis sistemático se realiza a un corpus de 20 textos proporcionados por los alumnos participantes en el momento de su entrevista. Estos textos fueron elaborados por ellos en el transcurso del semestre como prácticas escritas en las asignaturas involucradas en esta investigación (CII e IVPII). El corpus de dichos textos está conformado por nueve periódicos, tres organigramas, cuatro ensayos, y cuatro guiones para presentaciones orales.

El primer género es el conformado por nueve periódicos elaborados por los estudiantes de los tres paquetes propedéuticos, en el transcurso de la primera evaluación parcial, y su elaboración está indicada en el programa de Comunicación II. El contenido de los textos está conformado en su totalidad por 85 noticias, nueve artículos de opinión, seis entrevistas, y 28 textos clasificados como *otros*, en los que se incluyen historietas, caricaturas políticas, notas culturales, crucigramas y sopas de letras.

La segunda clasificación está conformada por cuatro ensayos expositivos realizados en la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II, por estudiantes entrevistados del paquete propedéutico Químico-Biológico. En este ensayo los alumnos discuten la importancia de la anatomía y fisiología para los estudiantes de este paquete propedéutico, como futuros miembros de las disciplinas relacionadas con las ciencias de la salud. Este documento de 500 palabras fue solicitado en el segundo periodo por parte de la docente que imparte la asignatura.

La tercera clasificación de los textos recopilados es el organigrama de una empresa. Este ejercicio fue realizado por los estudiantes del paquete Económico-Administrativo en la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II, en el cual debían idear el nombre, el giro y las actividades de una empresa ficticia, especificar los cargos y las jerarquías de esta, a fin de identificar los conceptos propios de un organigrama en el idioma inglés. Los estudiantes lo realizaron de manera escrita y posteriormente lo presentaron frente al grupo, a fin de ser evaluado por la docente de la asignatura.

La cuarta y última clasificación de textos es un guion realizado a partir de un tema libre y con la finalidad de realizar una presentación oral frente al grupo. Este guion fue realizado por los estudiantes del paquete propedéutico Físico-Matemático en la asignatura

de Inglés para la Vida Profesional II. Estos guiones los solicita la docente del grupo al final de cada parcial, para evaluar el aspecto del habla en inglés. Estos textos son tres guiones para realizar un juego de roles, y un guion para hablar frente al grupo de lo que el alumno estudiará en la universidad.

#### **4.4.3.1 Diseño de la tabla para el análisis del corpus de textos por categoría.**

Para el diseño de la tabla de análisis, se utilizó como base el mapa de géneros escolares descritas en Rose y Martin (2012, pág. 128) (Ver anexo 1), y la clasificación de géneros periodísticos según García y Gutiérrez (2011). En esta tabla se procede a clasificar los textos proporcionados por los estudiantes y se analizan los fragmentos de los textos para posteriormente asignarles un código.

Las categorías mediante las cuales se realiza la clasificación incluyen los siguientes marcadores: género, propósito, etapas, y códigos; sin embargo, existen variaciones de acuerdo al género y a los textos proporcionados, debido a que no todos contienen fielmente cada uno de los elementos mencionados por Rose y Martin (2018) en la tabla de géneros, por lo que se realizaron ajustes de acuerdo al contexto en el que se elaboró cada texto. El género se refiere a un término para agrupar textos de acuerdo a cómo los autores utilizan la lengua para responder a situaciones recurrentes entre los miembros de una comunidad (Hyland, 2017). El propósito se refiere al sentido comunicativo del texto en un contexto determinado (Martin y Rose, 2006). Las etapas del desarrollo del texto señalan los distintos momentos que conforman el género, y los códigos que son palabras o frases que simbólicamente asignan una característica que capturan la esencia de una porción de datos (Saldaña, 2009).

**Tabla 10***Relación de textos proporcionados por los alumnos*

Textos recolectados	Paquete propedéutico	Cantidad de textos	Porcentajes
Periódico	Todos los paquetes	9	45%
Organigrama	Económico Administrativo	3	15%
Guiones	Físico-Matemático	4	20%
Ensayos	Químico-Biológico	4	20%

*Fuente: elaboración propia*

**4.4.4 Aplicación de los instrumentos.** Para llevar a cabo las entrevistas y para recopilar los textos se realizaron una serie de acciones a fin de lograr obtener los datos que posteriormente se analizaron. La primera de ellas fue solicitar el permiso de las autoridades de la preparatoria donde se efectuó la investigación mediante la presentación a la dirección de preparatoria del protocolo de investigación, y la solicitud formal de dicho permiso por medio de un oficio expedido por la Dirección de la Facultad de Idiomas de la UABC.

#### **4.5 Análisis de datos**

El análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de los guiones de entrevistas se llevó cabo con herramientas conceptuales que proceden de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), la cual utiliza un procedimiento sistemático de índole cualitativa con la finalidad de presentar una teoría sustantiva, que se aplica a un contexto más concreto, y las herramientas de dicho procedimiento “se circunscriben a un contexto determinado pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno” (Hernández et al. 2006, pág. 687).

El diseño basado en estos conceptos se sustenta en una serie de pasos para el análisis de los datos (Hernández et al. 2006). Estos pasos se componen por dos ciclos generales. El primer ciclo consiste en una codificación *in vivo*, la cual es un proceso de

análisis cualitativo para transcripciones de entrevistas, y radica en identificar, asignar etiquetas y agrupar por categorías los datos, a fin de capturar la esencia de las experiencias de los informantes (Saldaña, 2009; Schwandt, 1994). El segundo ciclo reside en la codificación axial, la cual permite conectar el primer ciclo de categorías que surgen a partir de la codificación *in vivo*, y en la cual se consideran dichas categorías emergentes para identificar las relaciones sistemáticas entre dichas categorías y las conecta con subcategorías y distintas dimensiones de la misma categoría (Charmz, 2006; Saldaña, 2009; Strauss y Corbin, 1998).

Como primer paso se realizó un libro de códigos a la par del inicio de la primera fase de la codificación, el cual describe el nombre, la definición y el ejemplo del código. Con base en este libro de códigos se realizó el primer ciclo que posteriormente se va refinando e incorporando códigos emergentes en el transcurso del proceso.

Posteriormente, se realizó un ejercicio interpretativo de relaciones entre las categorías previamente estructuradas en el momento de operacionalización de las categorías, y se trianguló con los resultados de la categorización de los géneros que se realizó con el corpus de textos de los estudiantes.

**4.5.1 Método para el análisis de las entrevistas.** Se analizaron las entrevistas con la Teoría Fundamentada como estrategia metodológica en la que se lleva a cabo una interacción con los datos obtenidos en dichas entrevistas a través de una serie de pasos, a fin de generar una teoría sustantiva (Schettini y Cortazzo, 2015) en este caso, sobre la relación entre creencias y prácticas de alfabetización de los entrevistados.

El procedimiento para el análisis se inició mediante la codificación abierta en el programa de Atlas Ti, cuyo propósito es el de examinar los datos línea por línea a fin de otorgar tantas etiquetas para las ideas y temas que habrían de posibilitar el posterior desarrollo de los conceptos (Emerson, Fretz y Shaw, 1995).

Se realizó una segunda fase de codificación (axial) en la que se establecieron patrones de relaciones entre los códigos, con categorías construidas como ejes orientadores y propiciadores de esquemas que facilitan la información que ha arrojado dicho análisis.

Al tiempo de establecer grupos de códigos según sus propiedades, se procedió a efectuar la comparación de *incidentes sociales* (Schettini y Cortazzo, 2015) observados a través de este análisis, a fin identificar y expresar los hallazgos en torno a las creencias y prácticas de alfabetización académica de los estudiantes y docentes en las dos asignaturas (CII e IVPII) para generar posteriormente la teoría sustantiva que responda a la pregunta de investigación.

**4.5.2 Análisis de los textos.** Para el análisis de los textos proporcionados por los estudiantes entrevistados, se utilizó el análisis de contenido, el cual consiste en realizar inferencias a partir de una serie de datos, de manera sistemática y aplicable al contexto (Krippendorff, 1990, pág. 28).

El género de cada texto se determinó de manera deductiva dado el contexto de cada uno, además de la estructura que presenta cada texto. A partir de su determinación, se elaboraron cuatro tablas de análisis de categorías preestablecidas, correspondientes a cada género previamente establecido por deducción. La tabla para el periódico va de acuerdo a los géneros periodísticos que proponen García y Gutiérrez (2011) y que aparecen en el

periódico escolar que elaboraron en la asignatura de CII. Las tres tablas de análisis para los géneros escolares se elaboraron con base en el mapa de géneros y la tabla de géneros que proponen Rose y Martin (2018). Se realizaron inferencias con base en estas tablas. Además, se realizó una revisión de los periódicos mediante la plataforma para la detección de plagio y uso de Inteligencia Artificial (IA), Copyleaks.

La primera tabla de análisis indaga en los elementos que puedan evidenciar creencias y prácticas de alfabetización en CC a través del texto elaborado, con categorías como las siguientes: datos de identificación, nombre del periódico, formato, extensión, imágenes, género, subgéneros, originalidad/plagio, errores ortográficos, temas abordados, creencias, comentarios.

La segunda tabla analiza los ensayos sobre la importancia de saber anatomía y fisiología durante la formación propedéutica de los estudiantes, y que fueron elaborados en IVPII por los alumnos del paquete propedéutico Químico-Biológico. Esta tabla se elaboró con base en la tipología de géneros propuesta por Rose y Martin (2018). Pertenece a la familia del género *evaluar*, y este caso tiene como propósito convencer; se le nombra como *argumentación* cuyo fin es apoyar un punto de vista. Las categorías bajo las que se analizó el contenido de los ensayos son las siguientes: Documento/participante, familia de géneros, género, propósito, tesis, argumento, reiteración, comentarios, creencias relacionadas con el texto.

Para los organigramas proporcionados por los alumnos entrevistados del paquete propedéutico Económico-Administrativo, se propone una tabla de análisis basada en los géneros de Rose y Martin (*ídem*), que se clasifica bajo la familia informar, con el propósito de describir las entidades que conforman las partes de un todo mediante una exposición

compositiva. Dicha tabla contiene las categorías: Documento/participante, familia de géneros, género, propósito, componentes, originalidad/plagio, jerarquía, creencias.

La cuarta tabla se utilizó para analizar los guiones en los que basan su presentación oral los alumnos entrevistados del paquete propedéutico Físico-Matemático. Este análisis se realiza a partir de la clasificación de los textos escolares de Acevedo y Rose (2007). El cual indica que el género narrativo tiene como propósito resolver una complicación en una historia y cuyos momentos son la orientación, complicación, evaluación y la resolución de la situación.

## **4.6 Consideraciones éticas**

**4.6.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación.** La validez en un contexto investigativo se refiere a la efectividad con la que un instrumento mide lo que se requiere medir. En el caso de esta investigación la validez se conoce porque los instrumentos de investigación han logrado examinar y comunicar mediante un proceso detallado y verificable, la perspectiva de los participantes sobre sus creencias y prácticas de AA. Es decir, como Lincoln y Guba (1985) lo mencionan, existe credibilidad puesto que el análisis de dichos instrumentos se encuentra cuidadosamente realizado, es revelador y de relevancia para la investigación. Además, se encuentra adecuadamente fundamentado (Maxwell, 1992) con el apoyo de expertos y de teoría relacionada con el tema.

En el enfoque cualitativo, la confiabilidad aborda la consistencia de las interpretaciones de los resultados a partir del análisis de datos que se realiza posterior a la recogida de información (Maxwell, 1992). En esta investigación ha predominado la plena claridad en todos los procesos, ya que se ha documentado a profundidad cada uno de los pasos que se siguieron para diseñar, validar y aplicar los instrumentos (Mertens, 2015), de

tal manera que se pueda comprender qué, cuándo y cómo se realizaron las acciones que se describen en este trabajo.

**4.6.2 Sobre el consentimiento informado de los participantes.** En el siguiente listado se observa una serie de acciones necesarias para realizar la investigación, con el pleno conocimiento y consentimiento de los estudiantes participantes y de los docentes que imparten las asignaturas

1. Consentimiento informado de los estudiantes voluntarios, a partir del cuestionario.
2. Consentimiento informado de los maestros que imparten las tres asignaturas, para realizarles la entrevista y para la recolección de los textos.
3. Compromiso por escrito de resguardar el anonimato de todos los participantes de la investigación. Este compromiso se encuentra por escrito en el consentimiento informado de los participantes (Ver anexo 1 y 2).

La metodología explicada en este apartado procura que el diseño de la misma esté coherentemente alineada con los objetivos de la investigación, con la finalidad de encontrar la relación entre creencias y prácticas de AA en los estudiantes de bachillerato. Esta mirada de índole interpretativa busca recuperar las experiencias de estudiantes y docentes en torno a la lectura y escritura. Al detallar en este capítulo la metodología utilizada se refuerza la validez, confiabilidad y transparencia de este trabajo; al mismo tiempo se ofrece una metodología, como lo es el estudio de casos incrustados, para que otros investigadores puedan replicarla en sus propios contextos educativos y de esta manera brindar una mayor riqueza investigativa en el escenario educativo. Gracias a la implementación de esta metodología se lograron encontrar hallazgos interesantes en torno al tema de investigación, los cuales se presentan en el siguiente capítulo.



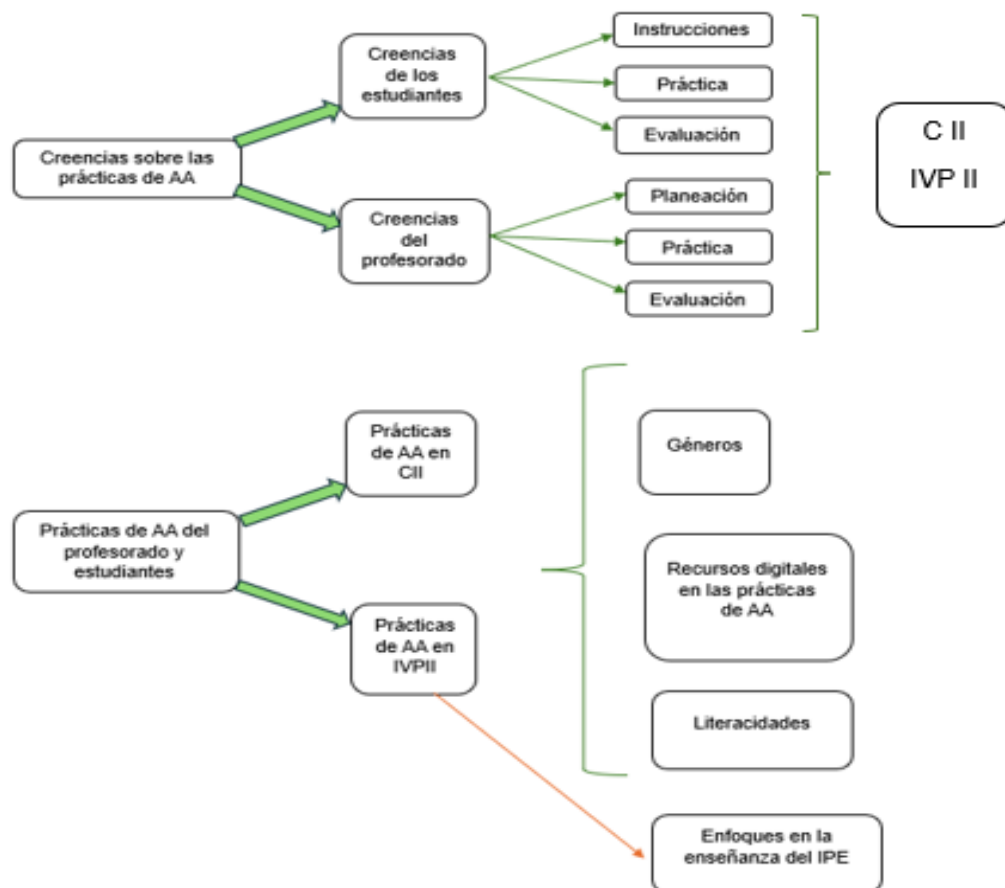
## Capítulo 5: Análisis y discusión de resultados

A continuación, se presenta la descripción de los resultados a partir de la realización de las entrevistas semiestructuradas a los 16 participantes, así como el análisis del corpus de textos proporcionados por los 12 estudiantes de bachillerato que fueron entrevistados.

En el siguiente esquema se presenta la manera en que se organiza la primera sección del capítulo, la cual describe los hallazgos de las entrevistas.

**Figura 4**

*Estructura de la primera parte del capítulo cinco*



*Fuente: Elaboración propia con base en las categorías de análisis para las entrevistas*

En el primer subapartado se describen los hallazgos en torno a las creencias de los estudiantes y el profesorado sobre las prácticas de alfabetización académica que se realizan en dos asignaturas: Comunicación II (CII) e Inglés para la Vida Profesional II (IVPII). Se abordan dos ejes principales: el de creencias de los estudiantes y el profesorado, y el de prácticas de alfabetización académica. Se incorporan fragmentos de las respuestas de los informantes, los cuales se identifican con base en los pseudónimos de la **Tabla 9**. Al final de cada subapartado de la sección 5.1.1, se describen los hallazgos desde la perspectiva comparativa de dos grupos de alumnos bajo el criterio de selección para los participantes. Este criterio es como sigue: al inicio de la investigación se les solicitó a las docentes que compartieran nombres de alumnos (dos de cada paquete) cuya práctica escrita ellas consideraban como mejorable y también nombres de alumnos que calificaran como sobresalientes en lectura y escritura. Se incorpora esta perspectiva al análisis puesto que el parámetro previamente descrito fue utilizado para elegir y convocar a los informantes para este estudio de casos incrustados.

## **5.1 Creencias sobre las prácticas de alfabetización académica**

**5.1.1 Creencias de los estudiantes.** Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 alumnos durante los meses de mayo, junio y julio del 2023. Estos jóvenes cursaban el sexto semestre y pertenecen a la generación 2020-2023 de la escuela preparatoria donde se realizó la investigación. A continuación, se abordan las categorías de creencias sobre las instrucciones, sobre las prácticas, y sobre la evaluación de la alfabetización académica en dos asignaturas (CII e IVPII).

**5.1.1.1 Creencias sobre las instrucciones en torno a las prácticas de AA.** Las prácticas de alfabetización académica, que se realizan en las asignaturas de CII e IVPII, se

desarrollan siguiendo un proceso alineado a los contenidos del programa correspondiente a la asignatura. En el caso de CII, se llevan a cabo con base en los contenidos temáticos de un libro de texto; en el caso de IVPII para los paquetes propedéuticos Económico-Administrativo y Físico-Matemático, o de la plataforma Medical English, para el paquete Químico-biológico. Estas prácticas son ideadas en una planeación, con una secuencia determinada, a fin de ir construyendo a modo de andamiaje (Shang, 2015), prácticas de alfabetización más refinadas (Carlino, 2005) y que suponen ser de utilidad para la universidad. Parte importante de este proceso es el inicio de actividades que implican leer y escribir en estas dos asignaturas; es decir, las instrucciones que el docente proporciona para que se lleve a cabo una práctica escrita, lo que el estudiante entiende con respecto a esta instrucción, o si no las entiende bien y realiza o no la tarea a pesar de esta barrera. Este rubro da cuenta de cómo los textos que los alumnos elaboraron son mediados por la interacción entre los participantes, por las indicaciones dadas por sus maestros, y la claridad o falta de la misma en ellas, así como los matices que se entrelazan con las creencias de todos los actores de la AA en todos los momentos en los que ocurre la práctica de AA.

**5.1.1.1.1 Comunicación II.** Las prácticas de AA son aquellas de índole más generalizable (Montes y López Bonilla, 2017) que se realizan en el contexto escolar, con el acompañamiento del docente (Carlino, 2005). Este es un proceso que se integra mediante la planeación de dicha práctica por parte del maestro a partir del programa de la asignatura, y se encuentra mediado por el contexto, el propósito y alcance, así como la forma de hacer partícipes a los estudiantes de esta práctica, de inicio mediante las instrucciones. Dichas instrucciones son transmitidas por los profesores dadas sus propias creencias (Dávalos y Farfán, 2018), el género abordado, las normas institucionales, y el contexto de implementación de la práctica. Debido a esto, es importante indagar en la manera que los

docentes elaboran y presentan dichas instrucciones y los modos en que los alumnos las entienden y las creencias que se presentan a partir de ellas.

Los estudiantes comentaron lo siguiente respecto a las indicaciones que realiza el docente, previas a la lectura o escritura de un texto: todos mencionan que existe claridad en las instrucciones que proporcionan las docentes; que les explican el trabajo que están por realizar, a veces les muestran una rúbrica y que, si no entienden alguna parte de la actividad y le preguntan al respecto, las maestras les explican de nuevo. Asimismo, las docentes llevan ejemplos del género que se abordará y explican la estructura que debe llevar el texto.

Sí, las instrucciones son bastante claras, porque no hace mucho rollo de lo que se debe hacer porque va directo al grano y si surgen dudas, pues las contesta, y a veces que no queda, puede que lo explique 2 a 3 veces y ya quede todo claro y si aún no, explica ya [con] mayor énfasis en lo que en realidad deberíamos hacer y qué no (David V. Inf. 4).

Sí son claras las instrucciones porque ya al tener como ese poder captar bien las lecturas más largas, las instrucciones ya se te hace muy fácil porque muy rápido comprendes qué tienes que hacer (Grecia C. Inf. 8).

Las prácticas de AA que se realizan en el bachillerato se conciben a partir del programa de Comunicación II establecido para el Bachillerato General; estas se realizan con el acompañamiento del docente, el cual indica las acciones que se han de realizar en el transcurso de determinada práctica, los elementos relevantes, las habilidades que desarrollarán y los aprendizajes esperados. A través de este proceso se revelan las creencias de ambos actores (profesorado y estudiantes), y se observa cómo estas influyen en la percepción y la acción de los alumnos (Geertz, 1973), desde el momento de la instrucción. De acuerdo a lo que los entrevistados respondieron, estas resultaron ser predominantemente descriptivas, pues este tipo de creencias dicen cómo es aquello sobre lo que se establece dicha creencia (Rokeach, 1968); es decir, los estudiantes asumían las instrucciones que las docentes dieron para elaborar el periódico. Existen algunas creencias evaluativas en torno a

dichas instrucciones, que dejar ver el aprecio por la concisión y la claridad del docente, y la creencia de que es más fácil si la docente permite el acercamiento de los alumnos para resolver dudas.

Te dice qué hacer y pues nada más lo acatas, entiendes a la primera (Adán T. Inf. 12).

Primero hizo que nos juntáramos en el equipo. Ya estando en equipo, nos dijo que trabajáramos en las noticias que iba a contener el periódico (Aline Q. Inf. 9).

Primero nos dio una clase sobre las partes del periódico, un video y todo; y ya después nos dijo que hiciéramos un periódico, que podían ser noticias falsas, o sea como inventadas y que utilizáramos la estructura del video, de lo que venían para hacerlo ya como digital. Hicimos la portada y según yo hicimos dos secciones, que es como la principal; la de Deportes, la de chismes y otra que era como de una opinión (Alexa C. Inf. 5).

...la profe dice, “sabes qué, quiero que recortes las columnas, el pie de página, las imágenes, el título” (Aline Q. Inf. 9).

Primero que nada, nos dijo: “compren un periódico, el que ustedes quieran”; y ya después, utilizamos una hoja blanca, entonces recortamos, pero lo pusimos todo en orden; por ejemplo, yo compré La Crónica. Primero corté el título de la crónica y lo puse en la hoja blanca (Fabián Z. Inf. 10).

Las respuestas a estas preguntas también evidencian que existen actitudes pasivas por parte de algunos alumnos y que solamente “acatan” las indicaciones sin cuestionar o indagar más acerca del trabajo. Creen que es como se debe llevar a cabo una práctica, y que lo más importante es entregar el documento para cumplir con el trabajo.

Se mencionó que hay claridad en dichas instrucciones pero que el mensaje sobre lo que realizarán no llega claro debido a factores externos, como la interferencia que generan las actitudes y conductas de algunos alumnos o la distracción por situaciones personales de los estudiantes. Estas conductas pueden obstaculizar la comprensión de las acciones que el grupo ha de realizar, entonces la docente tendrá que repetir la instrucción para asegurarse de que exista una mejor comprensión de la práctica. Esto al mismo tiempo revela una

posible creencia transmisional en estos alumnos, de que, a pesar de dicha conducta, los docentes deben esforzarse por lograr la comprensión de la instrucción. Además, sin considerar su responsabilidad en dicha interferencia, es obligación del docente y no del alumno propiciar la comprensión de las instrucciones para la práctica de alfabetización.

Hacemos ejercicios de eso y lo entregamos en clase y también nos deja tarea, pero obviamente de lo que vimos en esa clase, porque hay veces que nosotros nos confundimos de que si nos deja tarea del tema que vimos la semana pasada, pero pues que no recordamos y eso y yo también ya nos vuelve a explicar eso (Fabián, Z. Inf. 10).

Normalmente sí, a veces como que...es que la profesora es clara, pero por el salón y así es un más complicado entender porque tiene que repetir mucho, lo mismo y se vuelve complicado; pero la profe sí es clara, es directa lo que tiene que hacer (Eduardo R. Inf. 5).

Lo anterior da cuenta que los estudiantes sostienen ciertas creencias respecto a sus prácticas letradas en la asignatura de Comunicación II en las que se manifiesta cierta indiferencia y falta de involucramiento. Si bien es cierto que se percatan de aspectos importantes como la falta de vinculación del contenido de la materia con su quehacer académico al ingresar a la universidad, realizan las prácticas sin cuestionar abiertamente todo trabajo que se les imponga, dada la creencia de que deben hacer el trabajo sin el componente crítico, y deben esperar que la docente le proporcione todo: conceptos, ejemplos, instrucciones, insumos necesarios para realizar un trabajo, al que le dan un valor en forma de porcentaje para su calificación.

Desde una mirada comparativa a partir del criterio de selección para los participantes, se ha encontrado que hay un consenso respecto a la consistencia de las instrucciones. comentan que sus profesoras explican de manera detallada, repasan conocimientos previos y que estos utilizan recursos como ejemplificaciones, videos y presentaciones para estos fines. Además, también comentan que los maestros vuelven a

explicar las instrucciones si estas no quedan claras. Esta percepción de los alumnos sobre la disponibilidad para aclaración de dudas es compartida por ambos grupos, así como el valor que estos dan sobre la concisión y claridad en la instrucción docente en ambas asignaturas.

Por otra parte existen algunas diferencias en torno a las observaciones que los estudiantes efectúan sobre las indicaciones que dan sus maestros en sus prácticas de AA. Alexa C.(desempeño mejorable) indica que puede haber inconsistencias en las instrucciones que dan las maestras de una misma asignatura (CII) en salones diferentes; ella es la única que evidencia esta variable de inconsistencia entre dos docentes con un mismo programa; lo cual puede obedecer a la influencia de las creencias de cada una de las profesoras.

**5.1.1.2 Inglés para la Vida Profesional II.** Respecto a las instrucciones que se dan para realizar prácticas escritas en la asignatura de IVPII, los estudiantes comentaron que ellos consideran que estas indicaciones son claras, y que incluso a pesar de ser en otra lengua, entienden y realizan lo que las docentes proponen.

Sí, siempre. Es muy clara la profe. Se la pasa hablando en inglés, pero hasta en inglés se le entiende, hasta la gente que parece que no habla tanto inglés, ahí en el salón, sí se le entiende bien; porque pues es clara, sabe usar las palabras correctas, pues para no confundir nada (Eduardo R. Inf. 3).

Son claras las instrucciones porque siento que es como una manera en la que todos lo podamos entender, como desde la persona más inteligente hasta la que no tan inteligente lo pueden tener y lo puede hacer (Laura T. Inf. 2).

En inglés sí son muy claras, nada más que, muchas de las veces o antes para hacer los proyectos, nos ponía la presentación, nos ponía los puntos a hacer, pero luego ahí queda, o sea quedaba en nosotros anotar, tomar apunte, porque luego ya no lo subía a la plataforma, entonces se nos iban algunos detalles, pero sí explica muy bien (Alfonso V. Inf. 6).

En IVPII también se pueden observar, aunque en menor frecuencia, comentarios que denotan una aparente indiferencia por parte de los alumnos, pero existen hechos más complejos que llevan a esta. Si bien es cierto que los docentes comparten la instrucción, y moderan la actividad con el propósito de que sus estudiantes adquieran las habilidades planteadas en su programa, la mayor parte de los estudiantes entrevistados asumen como verdaderas dichas instrucciones, realizan lo que se pide, pero sin un interés de aprendizaje, sino por cumplir con los requerimientos para obtener una nota. Un posible factor para el desinterés del estudiante es que los docentes planean y realizan las prácticas de AA basados en un plan y en sus propios conocimientos, pero en ello intervienen sus creencias, sobre lo que los estudiantes necesitan, pues como afirman James (1897) y Sigel (1985), las creencias representan guías para la acción, y están conformadas de forma integrada y con el propósito de influenciar la manera en que concebimos el mundo.

El resto de los entrevistados no describió a detalle el proceso para realizar textos en IVPII, ya que comentan que utilizan predominantemente el libro de texto, especialmente en el paquete Físico-Matemático (FIMA), y que las instrucciones son las que aparecen en el libro. En ciertas ocasiones sí preparan proyectos, como en el caso del guion para una presentación oral que se realiza al cierre de cada parcial. A pesar de que los estudiantes asumen que el inglés es importante para su futuro desarrollo académico y profesional, y sostienen que las instrucciones son claras incluso si se realizan en la lengua meta, tienden a ver las prácticas de AA como un acto poco significativo, si no se encuentran orientadas a un propósito definido como lo es la posibilidad de elección de una temática de interés para el alumno dentro de una variedad de temas alineados al IPE, o una práctica donde intervengan elementos como la oralidad y la interacción con sus pares.

Solo usamos el libro que está en inglés, todo está en inglés para tener un mejor desarrollo en lo que es la lengua inglesa (David V. Inf. 4).

En la mayoría de las clases, son en el libro, son ejercicios en el libro, y hay veces que nos pone a leer, y hay veces que nos toca hacerlo solos (José S. Inf.7).

Normalmente sí en cada clase leemos y escribimos, y hay pocas veces que nos deja proyectos o hacemos otras actividades como exposiciones en inglés (José S. Inf.7).

Se aprecia una actitud más positiva en torno al inglés y al modo en el que los estudiantes perciben y reciben las instrucciones, incluso en la lengua meta. Esto puede ser por las creencias que predominan en torno a la importancia del inglés y su carácter académico disciplinar ya la enseñanza de este idioma se ajusta a cada uno de los tres distintos paquetes propedéuticos a los que pertenecen los entrevistados. Las creencias como sistemas desarrollados dentro de una cultura, con símbolos que impactan en la percepción y las acciones de los miembros de una comunidad (Geertz, 1973), tienen un efecto en las prácticas de AA de los estudiantes y dichas prácticas suelen confirmar las creencias previamente establecidas, las cuales se arraigan en dichos miembros, y por las que prevalecen determinadas actitudes en estos grupos; por ejemplo, las creencias que los estudiantes conservan respecto a la visión predominantemente positiva del inglés incluso cuando estos refieran cierta desmotivación o aburrimiento.

Aunque existe esta actitud positiva proveniente de las concepciones en torno al inglés, prevalece la creencia epistemológica que el conocimiento suele transmitirse de manera unidireccional (White y Bruning, 2005), y que el alumno recibe y ejecuta las órdenes del docente, más que por alcanzar aprendizajes esperados en torno al idioma, por obtener una calificación. Es decir: las creencias de los docentes impactan en todos los momentos de las prácticas de AA, lo cual repercute en las creencias de los estudiantes sobre el modo de llevar a cabo dichas prácticas y el propósito de su realización.

Al realizar un análisis desde el criterio comparativo de los estudiantes sobresalientes y mejorables, se muestran estos hallazgos interesantes Alfonso V. (desempeño sobresaliente) menciona que respalda la claridad en las instrucciones, pero refiere que los materiales no siempre se encuentran disponibles por olvido de sus maestros, lo cual es motivo de la necesidad de los alumnos de copiar detalladamente toda la información que aparece en las diapositivas.

Otro hallazgo es que un estudiante categorizado como mejorable y otro como sobresaliente (Emilia L. y Adán T), compartieron que la claridad en las instrucciones puede deberse a la facilidad de los ejercicios que proponen las maestras en IVPII, lo cual evidencia una desigualdad respecto a los distintos niveles de desempeño que se abordan en un solo grupo por la ausencia de la dinámica de ubicación de los estudiantes respecto a dicho nivel, sustituida por el agrupamiento de los estudiantes de acuerdo al paquete propedéutico al que pertenecen.

Sobre la elaboración de ensayos que realizan en IVPII, Laura T. (sobresaliente) señala que el modo en que se trabajan los ensayos es cíclico, con la indicación de corrección por parte de su maestra, de una manera iterativa en un proceso de escritura más integral, lo que puede evidenciar una práctica de AA más reflexiva, acompañada por la docente y que pueda causar un impacto en torno a las estrategias pedagógicas que la maestra propone en beneficio de sus estudiantes, pero probablemente también basada en sus propias creencias. Como Gerardo-Morales afirma (2019), las acciones del profesorado van más allá de lo que se puede ver, pues involucran creencias junto con sus conocimientos a fin de dar sentido a su práctica pedagógica.

En resumen, los alumnos perciben de manera general que las instrucciones son claras. A pesar de que existen dificultades en algunas situaciones, los alumnos tienden a

superar estas barreras sin una gran dificultad, lo cual reafirma la creencia de los docentes sobre la efectividad de las instrucciones que dan en las prácticas de AA. Las observaciones que hacen los estudiantes que ellos han clasificado como mejorables, indican que las instrucciones podrían adecuarse a las necesidades de los alumnos, para lo cual el docente necesitaría transformar la creencia ya mencionada, y también resaltan la capacidad de los alumnos para adaptarse y resolver lo necesario a fin de llevar a cabo la práctica.

**5.1.1.2 Creencias sobre las prácticas de AA.** A continuación, se describen las categorías correspondientes a las creencias de los estudiantes respecto a las prácticas de AA en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

**5.1.1.2.1 Comunicación II.** En esta asignatura, se encuentran categorías relacionadas con las creencias sobre la relevancia, la pertinencia y la utilidad de la asignatura para la vida académica de los estudiantes, así como creencias epistemológicas vinculadas al conocimiento en torno a las prácticas de alfabetización académica; y creencias descriptivas, evaluativas y prescriptivas (Rokeach, 1968). Las primeras citan cómo son las prácticas de alfabetización académica, las segundas, vinculadas con el juicio que emiten los alumnos en torno a la importancia de dichas prácticas, y las terceras, que expresan cómo deberían ser dichas prácticas.

En este apartado, los estudiantes comentan que, a pesar de que están conscientes de que, como actividad académica, la redacción de textos escolares es importante, no le encuentran el valor disciplinar a las prácticas que realizan en CII. Es decir, que se encontraron creencias de índole evaluativa y prescriptiva vinculadas con las prácticas de alfabetización y su relación con el paquete y/o las prácticas que harán en la universidad.

...Es decir que siento que son difíciles porque no son cosas que nos pueden ayudar, pero por ejemplo, escribir un guion de teatro, escribir un guion de radio no me interesa, no se me hace tan fácil, porque no estoy muy inclinada en esas áreas; no es

como que se me dé mucho. Entonces aprendí como antes se hacía, pero siento que hoy en día no es algo que nos pueda ayudar mucho porque ya no, no es algo que nosotros vayamos a trabajar en eso, si acaso como si alguien estudia para ser reportero, a lo mejor, pero nosotros no estamos tan inclinados en esa área (Laura T. Inf. 2).

Los alumnos entrevistados consideran que la utilidad de las prácticas que realizan en CII es poca, ya que no se relacionan con temas de su interés o temas que sean un soporte para sus futuras prácticas escritas.

Las creencias son consideradas como un constructo social el cual determina ciertos pensamientos, opiniones y actitudes (Dávalos y Farfán, 2018), estas se conforman y consolidan a través de la experiencia en torno a las prácticas de AA desde el inicio de la vida escolar del estudiante. Respecto a las prácticas de AA en CII, se observan principalmente creencias de índole epistemológica, relacionadas con el conocimiento y la manera que los estudiantes conciben, adquieren y transforman dicho conocimiento mediante las prácticas de alfabetización académica. Además, se evidencian ciertas creencias transmisionales en mayor número que las creencias de carácter transaccional (White y Bruning, 2005). Estas creencias se reflejan en aquellas prácticas que se enfocan en la transmisión de conocimientos de manera unidireccional por parte de los docentes que imparten la asignatura; mientras que las creencias transaccionales son aquellas en las que el estudiante organiza la información de tal manera que construye de manera dinámica relaciones, conexiones y significados que le permiten tener un conocimiento del texto de manera más global (White y Bruning, 2005; Miras, Solé y Castells, 2013).

Se observan en las respuestas de los entrevistados, las creencias epistemológicas en las cuales se comenta sobre la importancia del conocimiento que se comparte en la asignatura de CII. En otras palabras, los alumnos pueden observar que sus prácticas de AA son importantes para sus procesos de aprendizaje; para la adquisición de habilidades más

complejas como lo es resumir, explicar, profundizar en un saber, activar conocimientos previos y vincularlos con nuevos; es decir, transformarlos.

Pues en aquí, en la prepa, es que a mí personalmente sí me ayuda mucho a escribir, o sea, si escribo ya no me tengo que sentar a estudiar, o sea, sí una leída, pero ya no como darle una repasada a todo solamente es como que a mí escribiendo sí me ayuda, entonces sí me gusta hacerlo (Emilia L. Inf. 11).

Yo pienso que las lecturas que nos dan para fomentar el estudio, pues son de mucha importancia, ya que como en años pasados se han aplicado exámenes para ingresar a universidades o tener un mayor conocimiento (David V. Inf. 4).

Los estudiantes están de acuerdo en que las prácticas de alfabetización académica en CII suponen un medio importante para obtener y transformar el conocimiento (creencias epistemológicas); sin embargo, mantienen que este conocimiento no se relaciona con sus futuras disciplinas. Sostienen la creencia de que las prácticas que realizan no son algo que pueda ser de mucha relevancia ni utilidad dado que no se relaciona con la disciplina que estudiarán en la universidad. Tienen claro que estas prácticas serían de utilidad para una persona cuyos estudios se centrarán en el ámbito de la comunicación como el periodismo, y que para la carga de trabajo que es, las habilidades que desarrollaron son irrelevantes para su formación profesional.

No creo que me vaya a servir para nada. Pues sí hay partes que no conocía, pero sigo sin saber cuál sería su aplicación (Adán T. Inf. 12).

Comunicación de sexto la verdad no porque pues es un podcast y como cosas de la radio, entonces como no voy para algo de comunicación más que nada no creo que me sirva (Alexa C. Inf. 5).

...yo leo como de libros de medicina, de salud mental, del comportamiento de nosotros, y así...Entonces lo que leo en Comunicación no es mucho de mi interés, pero lo tenemos que hacer...Pero siento que hoy en día no es algo que nos pueda ayudar mucho porque ya no es algo en lo que nosotros vayamos a trabajar, si acaso como si alguien estudia comunicación, si alguien estudia para ser reportero, a lo mejor, pero como nosotros no estamos tan inclinados en esa área... (Laura T. Inf. 2).

Los estudiantes están conscientes de que las prácticas letradas son importantes; sin embargo, estas son más generales y menos orientadas a sus estudios universitarios, a pesar de que ya es el último semestre que cursan en el bachillerato. Predominan las creencias evaluativas sobre las prácticas de AA en CII; es decir, aquellas creencias que otorgan un valor a las prácticas de AA desde la posible construcción del conocimiento en un continuum que seguirá en la universidad, en el que las prácticas de alfabetización disciplinar que fungirán como mediadoras para conocer el mundo desde la disciplina a la que procuran pertenecer en la etapa de estudios profesionales en las que buscan comprender, analizar y producir textos propios de dicha disciplina (Carlino, 2013).

A mí sí me gustan y son relevantes, pues, a lo mejor no son relevantes a mi carrera... Siempre vamos a tener que leer y escribir... Hay veces en donde así de plano no son muy interesantes o no llaman mucho la atención. Por ejemplo, estamos estudiando en el área de Medicina y nos ponen de que no sé algo de arquitectura. (Aline Q. Inf. 9).

Comunicación de sexto la verdad no me va a servir porque es un podcast y como cosas de la radio, entonces como no voy para algo de comunicación más que nada no creo que me sirva (Alexa C. Inf. 5).

A lo mejor para mi carrera, no va a servir, pero obviamente los que estudian a lo mejor periodismo lo que sea, pues así, o sea que se relacione con esta materia de comunicación o también, los locutores también porque hay tipos de comunicación y todo ese rollo (Fabián Z. Inf. 10).

Otros estudiantes mencionan que el periódico como género ha quedado obsoleto.

Que ya todo texto ha migrado al formato digital y que no les será de utilidad por esa razón.

Me gustó o sea me da igual, pero no creo que nos vaya a servir de mucho la verdad porque, o sea, nadie lee periódicos, cada vez se va más este a todo lo de internet a las redes sociales, a noticieros en no sé en diferentes plataformas, entonces el periódico se me hace que ya es algo muy viejito que ya no se va a usar (Alfonso V. Inf. 6).

Pero de ahí en fuera siento que es interesante al final de cuentas, aunque ya no sea algo que se use mucho hoy en día... como cuando todavía no existía todo lo de los podcast de ahorita de las redes sociales o así antes, pues si se usaba, entonces siento que ahorita ya no es tan fácil para nosotros (Laura T. Inf. 2).

Las creencias sobre la obsolescencia de algunos medios para leer ciertos géneros, surge a partir de la aparición de los medios digitales que hoy en día son un elemento con el que los jóvenes conviven en lo cotidiano en distintos entornos: familiar, social, y escolar. Sin embargo, esta creencia interfiere con el reconocimiento del valor de esta práctica de AA en CII, pues algunos la consideran sin utilidad e incluso innecesaria.

Cabe destacar la importancia del papel del docente como mediador y agente visibilizador de los cambios en torno a los canales de comunicación que surgen a la par de los avances tecnológicos. Si bien es cierto que el periódico en su presentación física pueda percibirse como obsoleto para los estudiantes, este ha migrado ya desde hace tiempo a la versión digital. Esto puede ser un tópico generador de un tema relevante como lo es la probidad académica y el uso de la Inteligencia Artificial de una manera ética.

Existen alumnos entre los entrevistados que comentan sobre la importancia de las prácticas escritas con la finalidad de prepararlos para el examen de admisión a la universidad, lo cual representa una creencia de conocimiento cierto, en la que asumen lo siguiente: una vez que se adquiere conocimiento, este no se debe cuestionar, ni es relativo; por el contrario, será siempre cierto (Schommer, 1990; Bruning, 2012), y tendrá una utilidad para un momento específico en la vida. Por lo tanto, ellos sustentan la creencia de que algunas de estas prácticas son generalizables a todos los niveles y en todos los ámbitos (Shanahan y Shanahan, 2008; Fregoso et al., 2021). Sin embargo, estos alumnos no creen lo mismo sobre el proyecto de elaboración del periódico.

Consideran también que el trabajo que realizan en la plataforma Achieve 3000 para la comprensión lectora, puede contribuir al posible desarrollo de habilidades para sus futuras prácticas letradas para resolver exitosamente un examen de admisión a estudios superiores.

Las lecturas que nos dan para para fomentar el estudio son de mucha importancia, ya que como en años pasados se han aplicado exámenes para ingresar a universidades o tener un mayor conocimiento al igual es muy importante para mí porque me da un mayor énfasis en lo que es la lectura, el aprendizaje y los temas que en un futuro me puedan ser útiles, al igual que incrementar la capacidad de lectura y tener así un mayor nivel de comprensión (David V. Inf. 4).

Realmente es algo que sí nos va a ayudar en el ahora y en el futuro y pues es algo de que siempre vamos a estar rodeados porque siempre vamos a tener que leer, escribir y siempre vamos a usar esa imaginación, creatividad para, pues para hacer un simple texto, para redactar algo así pequeño (Aline Q. Inf. 9).

Yo creo que, porque todos al final vamos a terminar con un trabajo de titulación dependiendo de la carrera que vayamos, pues la tesis y todo eso siento que nos va a ayudar mucho a hacerle un poquito más llevadero (Laura T. Inf. 2).

En resumen, los estudiantes entrevistados tienen conciencia sobre la importancia de las prácticas de lectura y escritura, y comentan que algunas de estas, de alguna manera las podrán trasladar a la universidad, pero realmente no creen que lo que hacen al elaborar un periódico, por ejemplo, les vaya a ser de mucha utilidad a razón del proceso y del contenido. Es decir, prevalece la creencia de que la lectura es importante y les ayudará, pero no así las prácticas de escritura que llevan a cabo en CII, como la creación de un periódico. Existe la tendencia de ver la escritura, la lectura y la oralidad como entes separados uno del otro, a pesar de que hacen uso de las tres de manera cotidiana en todas sus asignaturas.

Al realizar un análisis comparativo entre los estudiantes cuyas prácticas escritas se consideran *sobresalientes* y aquellos cuyas prácticas se califican como *mejorables*, el resultado es que la visión de los alumnos sobre la práctica de elaboración del periódico en la asignatura de CII, es que aquellos con la categoría “mejorables” trabajan de manera individual para luego pegar la sección que les correspondía y también tienden a copiar la estructura del texto periodístico con ejemplos que han buscado en el internet.

Los estudiantes con categoría de “sobresalientes” tienden a compartir y aportar hallazgos, para de esta manera tejer el texto de una manera más activa y participativa. El informante Eduardo R. señala las dificultades de usar Word, por ejemplo; esto se atribuye a un trabajo más a profundidad y de autoría propia.

Tanto los estudiantes de resultados sobresalientes como los mejorables en cuanto a las prácticas de AA, destacan la falta de utilidad de la creación de un periódico para sus futuras carreras. Aunque los estudiantes de clasificación sobresaliente Grecia C., Aline Q. y Eduardo R., procuran relacionar esta práctica con habilidades más generales y que les serán de utilidad en otros espacios; por ejemplo, la citación en APA, parafrasear un texto y la apreciación por el trabajo periodístico de los profesionales que lo desarrollan.

Este reconocimiento y apreciación destaca la habilidad de algunos de los informantes de proporcionarle un sentido a sus prácticas y un valor que trasciende los límites y las limitaciones del programa, y de las prácticas de AA dirigidas por sus docentes.

**5.1.1.2 Inglés para la Vida Profesional II.** En la asignatura de Inglés para la Vida Profesional, las creencias de los estudiantes muestran una percepción más positiva en torno a sus prácticas escritas en inglés. Consideran que el idioma es una herramienta importante, más alineada a lo que realizarán en la universidad. Les parece interesante que los temas abordados en IVPII se vinculen con la disciplina en la que ellos desean incursionar cuando ingresen a la universidad.

Es interesante, porque es anatomía y sí nos interesa a nosotros esa materia (Alexa C. Inf. 5).

Pues a mí me gusta mucho porque era como... son cosas que yo sé que voy a llevar en un futuro también, más que nada por el inglés, porque yo sé que la mayoría de los libros que se escriben en la parte de la medicina son casi todos en inglés o en

otros idiomas, porque México, pues queramos o no, no es un país que tenga mucho desarrollo, como en todas esas áreas de las ciencias (Laura T. Inf. 2).

Sí, ayudan a comprender mejor el idioma inglés, y otras cosas que vienen, que nos importan a nosotros, como económico administrativos, de aprender, si es que en algún momento queremos llegar a hacer negocios también allá en Estados Unidos o con Estados Unidos (Eduardo R. Inf 3).

También resaltan la importancia y el aspecto positivo de lo que están leyendo y escribiendo en IVPII, pues mantienen estas creencias epistemológicas evaluativas, sobre el hecho de que el inglés contribuye a desarrollar la capacidad de ser más críticos y de apropiarse de más vocabulario en el idioma inglés.

Pero aun así me ayudan a ver lo que sí lleva mi carrera, por ejemplo, mejor si va a llevar mucha lectura y más bien en inglés, y las lecturas me ayudarán a captar lo que estoy leyendo, y también en pensar más a fondo las cosas... IVP para leer y escribir o para la lectura y escritura como un medio para conocer, pues el vocabulario, lo que sea que nos enseñan yo digo que es algo muy bueno, muy relevante (Aline Q. Inf. 9).

Aprendí a expresarme mejor, estoy aprendiendo a hablar más claro el inglés, y de hecho, es la actividad que más me gusta. La hacemos siempre. (José S. Inf. 7).

Aunque algunos de los estudiantes no disfrutaban las prácticas escritas, creen que son necesarias para su futuro desarrollo académico. Por lo tanto, se reflejan las creencias epistemológicas sobre el IPE que se evidencia en el acto de leer para conocer el mundo, y que escribir requiere el despliegue de conocimientos previos para iniciar el proceso de escribir, y sobre la marcha permite realizar conexiones con nuevos conocimientos. Es decir, sostienen que las prácticas escritas en IVPII son valiosas en el aspecto cognitivo, académico y social.

En lo personal no me gusta leer, pero sí siento que nos va a ayudar en un futuro. (Alexa C. Inf. 5).

Es que sí es mucho escribir, o sea nos pone mucho escribir y no me gusta tanto, pero si sirven, o sea nos pone a escribir mucho y ya solamente me aprendo la información, pues a mí sí me ayudó a escribir, la verdad (Emilia L. Inf. 11).

Sí me va a servir porque pues realmente es un orden y me va a mantener organizado. Más que nada, el conocimiento de qué es un organigrama (Fabián Z. Inf. 10).

Sobre el desarrollo de las prácticas de alfabetización, los estudiantes poseen creencias de índole transmisional, pues se refleja en las afirmaciones relacionadas a que los maestros les dicen qué hacer y ellos acatan esas instrucciones sin cuestionarlas, pues las creencias, como afirman Latorre y Blanco (2022) están intrínsecamente relacionadas con el conocimiento y las acciones. Algunos de ellos creen que es el deber del docente transmitirles el conocimiento que ellos consideran que aún no tienen, y que es preciso tomar muchas notas de clase a fin de tener un mejor resultado.

La profe llega y nos pone diapositivas. Nos explica que lo básico. También, obviamente se va haciendo más difícil que los verbos y que el *present tense*, y nosotros para que podamos estudiar lo anotamos siempre; pero ella nos va explicando de qué se trata cada tema: que el *direct speech*, el *indirect speech*. Todo eso, pero siempre en orden. Hacemos ejercicios de eso y lo entregamos en clase. También nos deja tarea, pero obviamente de lo que vimos en esa en esa clase. (Fabián Z. Inf. 10).

Normalmente leemos y nos ponen videos y también escribimos. Son ejemplos prácticos. No nos ponen a crear nada nuevo y así por ahora, pero, este, son ejemplos prácticos sobre cómo es inglés para la vida profesional, pues de Comercio, se trata sobre, o sea, va de la mano con nuestra especialidad que es económica y administrativa (Eduardo R. Inf 3).

En la mayoría de las clases, son en el libro, son ejercicios en el libro, y hay veces que nos pone a leer, y hay veces que nos toca hacerlo solos... Hay veces que nos deja proyectos o hacemos otras actividades como exposiciones en inglés. (José S. Inf. 7).

Las prácticas de AA en IVPII se encuentran más direccionadas al campo disciplinar al que los estudiantes pertenecerán al egresar de la preparatoria, y esto se refleja en las creencias que expresan en sus respuestas. En general, están más conformes con esta materia, pues consideran que les supone una utilidad disciplinar dado que son temas relacionados con lo que algunos de ellos estudiarán en la universidad.

Al realizar una comparación entre las respuestas de los estudiantes que han sido agrupados bajo la categoría de sobresalientes y mejorables en sus prácticas escritas, se destacan los siguientes resultados respecto a las prácticas de AA en IVPII: ambos grupos consideran relevante el idioma inglés para su futuro desempeño en las IES a las que ingresarán y posteriormente en sus actividades laborales; sin embargo, algunos alumnos en la categoría mejorable (David V. y Emilia L.) afirman que dichas prácticas son tan fáciles que usualmente les provoca aburrimiento y desmotivación.

Por otro lado, informantes sobresalientes (Laura T. y Eduardo R.) superan esta percepción sobre la tendencia al aburrimiento dada la facilidad de la actividad, y proponen una motivación intrínseca en donde le otorgan un valor a las prácticas de AA por sobre la falta de interés o la resignificación de estas en las clases.

Ambos grupos comentan que las prácticas de AA que realizan pueden mejorar si estas se contextualizan y se modifican para hacer un contenido más relevante y una realización de la práctica escrita que sea socialmente situada y que tengan un beneficio a largo plazo y en distintos espacios aunque aparentemente de inicio no encuentren una relación evidente.

**5.1.1.3 Creencias sobre la evaluación de sus prácticas de AA.** A continuación, se presentan las creencias de los estudiantes sobre el modo en que sus maestros evalúan y retroalimentan sus prácticas de AA; dicha evaluación se encuentra relacionada a los lineamientos establecidos por los planes de estudio del sistema educativo vigente al momento de realizar la investigación, y por las planeaciones y los instrumentos de evaluación establecidos al inicio del semestre por los docentes que imparten estas asignaturas (CII e IVPII).

**5.1.1.3.1 Comunicación II.** Respecto a la manera en que el desempeño en la elaboración de un texto y el texto como producto son evaluados, los estudiantes poseen ciertas creencias que pueden ser influenciadas o rechazadas por las creencias de los docentes sobre si se debe y cómo se debe evaluar una práctica letrada, sobre lo que se debe evaluar de dicha práctica, y sobre la manera en que los retroalimentan en cuanto a su desempeño, su texto como producto. Las creencias permanecen en el trasfondo de las interacciones entre el profesorado y los estudiantes, y estas determinan las acciones que los maestros llevan a cabo dentro de una reflexión constante (Contreras, 2008) sobre la práctica docente y en este caso sobre las prácticas de AA.

Los estudiantes comentaron en las entrevistas que las docentes de CII, en algunas ocasiones elaboran y presentan una rúbrica de evaluación en la que explican a detalle cómo deben entregar el texto, y que en otras prácticas la docente no considera necesaria la evaluación con rúbrica.

Nunca nos dio el criterio de la presentación del trabajo, sólo nos dijo que lo hiciéramos. No nos dio rúbrica, pero nos dijo “quiero así y así... Así esto debe tener (Emilia L. Inf. 11).

En comunicación a mí sí me cuesta a veces eh saber bien los puntos, o a veces la rúbrica no especifica muy bien entonces pues, pero, aun así, si tenemos dudas, siempre vamos con el profe y nos ayuda a resolverlas ahí (Alfonso V. Inf. 6).

Los alumnos entrevistados expresan que reciben comentarios de retroalimentación por parte de sus docentes respecto a las prácticas escritas, en el caso del periódico, pero tienden a ser muy generales y un tanto ambiguos y más relacionados con la estructura externa del texto. Además, se suelen enfocar en otorgar un número antes que comentar sobre el sentido del texto y el cumplimiento del propósito para el que fue elaborado. El desempeño de los jóvenes en el transcurso de la creación de dicho texto, los recursos, las interacciones, la reflexión que el texto generó, no han sido considerados por la maestra a fin

de proporcionar una retroalimentación más holística de los textos realizados por los estudiantes.

Creo que sí le gustó el que fuéramos esa manera creativa y hacerlo en equipo y el hacer la recopilación de los datos y todo eso (Ada N. Inf. 1).

De lo que me acuerdo nos dijo que, que cómo se veía físicamente, que tenía buena estructura y que estaba interesante y muy bonito (Aline Q. Inf. 9).

Que yo recuerde, no hubo mucha retroalimentación nada más que de que lo entregamos y ni siquiera hablamos del tema, nomás fue que lo entregamos. Pues al final solo calificaciones y en la rúbrica no venía, así como algún comentario (Adán T. Inf. 12).

Estos estudiantes están conscientes de que las prácticas letradas que realizan en CII, les ayudan para el desarrollo de habilidades tal vez generalizables, pero sigue prevaleciendo el enfoque en un número que va a reflejarse en una calificación para la asignatura, incluso en las prácticas que realizan en Achieve 3000. El enfoque instrumentalista de las prácticas de AA es fomentado por creencias de ambos actores en torno al fin principal de estas.

Estaba muy bien hecho, pero no nos ha dado toda la calificación: de los 30 puntos que valían, nos puso los 30. Nos dijo que estaba muy bien hecho que, pues, felicidades, muy buen trabajo. No nos dijo mucho más, que muy bien, lo bueno (Eduardo R. Inf 3).

Ah, De hecho, nos sacamos, o sea el si el trabajo valía 20 nos sacamos el 20, la calificación completa no nos dijo ni como que viene una falla o algo así (Emilia L. Inf. 11).

De este modo, el enfoque se diluye ligeramente en el desarrollo del texto como elemento que enmarca otros procesos que se llevan a cabo durante la práctica escrita, como son: el trabajo en equipo, el uso de estrategias para cumplir una meta, el texto como medio para el conocimiento y para el despliegue de conocimientos y habilidades en diversos ámbitos: personal, social, interdisciplinario. Por el contrario, se corre el riesgo de que el enfoque se centre en la obtención de un porcentaje que elevará o disminuirá una calificación al final de un periodo.

Entre el grupo categorizado como mejorables existe una percepción de la retroalimentación generalmente positiva pero focalizada en detalles superficiales en la asignatura de CII. Por ejemplo, Ada N. refiere que a la maestra le gustó que fueran creativas. Esta afirmación sugiere una retroalimentación de carácter positivo sobre el proceso.

Otra alumna entrevistada perteneciente a esta categoría (Alexa C.) comenta que la maestra le mencionó que el periódico estaba corto. Es decir, se enfocaron en la extensión mucho más que en la calidad del contenido que los estudiantes desarrollaron en el periódico. Además, José S. y Fabián Z. refiere una evaluación predominantemente general y sobre la estructura externa del texto, más que del contenido, a quien la docente les recordó la importancia de que el periódico fuera llamativo y combinara texto con imágenes.

De esta manera, se corrobora el predominio del enfoque centrado en el resultado numérico por sobre el aprendizaje significativo, y destaca una evaluación sin un análisis detallado direccionado a la efectividad de las prácticas escritas con fines de mejora.

Asimismo, los estudiantes clasificados como sobresalientes en sus prácticas escritas comentan que la retroalimentación gira en torno a cuestiones de forma más que de fondo, como el tipo de papel en el que fue impreso el periódico, el faltante de algunas secciones (Alfonso V.), o la entrega completa del documento, además de comentarios muy generales y positivos sobre el puntaje obtenido en la rúbrica (Eduardo R.) y sobre el componente de calidad visual del periódico. Se destaca en esta práctica que trabajaron un proceso extenso y tuvieron como base para este desarrollo un borrador inicial que se fue modificando.

Eso también implica de cierto modo un desarrollo iterativo del texto, pero aún centrado en su forma por sobre su fondo, y en la calidad estética y estructural por sobre el

contenido (Grecia C. y Aline Q.). La percepción de otro de los alumnos es que no existió mucha retroalimentación y que ni siquiera se habló sobre el tema, y que la rúbrica no traía consigo ningún comentario. Es decir, nuevamente enfocada a la evaluación cuantitativa.

**5.1.1.3.2. Inglés para la Vida Profesional II.** La evaluación proporciona información acerca del desempeño de los alumnos, pero esta se debe centrar en el proceso y no en el resultado, a fin de que pueda arrojar información que permita realizar ajustes que se reflejen en los resultados obtenidos (SEP, 2018, pág. 48), en este caso, las prácticas de AA son evaluadas puesto que representan un elemento fundamental en el proceso educativo. En este rubro también intervienen las creencias de los docentes, puesto que, según Tapia, Gómez y Del Pino (2009), se encuentran estrechamente relacionadas al conocimiento y cuyo impacto en las determinaciones en cuanto a las estrategias pedagógicas es relevante. A pesar de que el profesorado se instruye en torno a la evaluación mediante su formación profesional, capacitaciones, y talleres sobre el tema, existe la influencia de sus creencias sobre qué y cómo se debe evaluar y retroalimentar al estudiante.

En la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II se encontró que también existen ambigüedades en el modo de realizar la evaluación y retroalimentación de las prácticas de AA. Los estudiantes también reportan claridad en las instrucciones por parte del docente, como es el caso de la asignatura CII, pero en ocasiones esta misma claridad no se refleja en la evaluación y retroalimentación de sus textos. Los alumnos escriben para que sus textos sean leídos por quien emitirá un dictamen sobre él mediante un instrumento de evaluación o mediante su propio juicio de valor sustentado en el dominio del idioma, el conocimiento del docente sobre el tema, sobre el proceso y sobre los resultados esperados, pero también en sus propias creencias en torno a estos factores.

En lo personal me dijo que estaba muy bien escrito, que eran así como ideas innovadoras, y que el contenido estaba súper bien, que... que escribía bonito y pues cosas así (Aline Q. Inf. 9).

Que la conclusión estaba un poco vaga, pero ya, o sea, ya después creo que sí, sí la dejé muy general (Alexa C. Inf. 5).

De la última que tuve nada más nos dijo comentarios como que a veces tratamos de traducir al inglés el español, muy literal y hay palabras que son un poquito diferentes, entonces no significan lo mismo, entonces nos hizo ese comentario y de lo demás, nada más que a mí casi todas las presentaciones y todos los trabajos me gusta hacerlos muy visuales porque siento que eso atrapa más la atención a que sea un PowerPoint simple, entonces nos dijo que muy bonito formato (Grecia C. Inf 9)

La manera en que los alumnos aprecian la retroalimentación sobre sus trabajos se encuentra centrada en elementos de forma más que de fondo, y relacionados con el aspecto léxico, y con elementos particulares de su texto, y centrada en el resultado más que en el proceso de la práctica de AA. En esta asignatura también se observa que los estudiantes consideran los comentarios de su retroalimentación como complementos no esenciales a la calificación asignada como resultado de su trabajo, puesto que se realizan al final, y a veces no queda registro de estos, pues no todas las prácticas de AA que realizan poseen algún instrumento de evaluación como rúbricas, listas de cotejo o escalas de rango. Sin embargo, una de las entrevistadas puntualiza un aspecto interesante sobre la evaluación iterativa del ensayo.

Esto evidencia que las creencias de los docentes, conformadas por sus experiencias, concepciones y contexto como estudiantes, como practicantes, posteriormente como profesionistas frente a grupo, han moldeado sus posteriores creencias y prácticas en todos los aspectos de su labor docente, como lo es el de la evaluación.

A partir de la visión comparativa entre los dos grupos de estudiantes clasificados por los docentes bajo el criterio de participantes con prácticas escritas mejorables y sobresalientes, se observan los siguientes resultados: Dentro del grupo clasificado como

mejorables, los estudiantes indican que usualmente hay comentarios positivos en torno a la evaluación de sus prácticas escritas. Existe también el factor tiempo en esta dinámica. Pues uno de estos alumnos indica que los guiones que utilizan como base para su presentación oral, son revisados solamente si la maestra considera que hay tiempo suficiente para hacerlo; de otra manera, lo presentan así, sin una revisión previa.

La docente de IVPII que solicitó un ensayo a los estudiantes del paquete propedéutico QuiBio, menciona en sus retroalimentaciones elementos más específicos en torno a fortalezas y debilidades. Además de que trabaja el texto en forma cíclica partiendo de la base de un esqueleto y varios borradores. Debido a esto, los alumnos perciben que existe una evaluación recursiva y más holística en torno a este texto.

Dado que el organigrama es un texto discontinuo, estos alumnos perciben que la revisión es incluso más superficial que con algún otro texto.

Los estudiantes que forman parte de las prácticas de escritura sobresalientes según la categorización ya mencionada refieren que recibieron una evaluación y retroalimentación predominantemente positiva, que consideran respecto a elementos estructurales, más que de contenido, y a veces un tanto vaga con calificativos como “bien” (Eduardo R. y Alfonso V.).

Alumnos como Grecia C. menciona que realizó una traducción literal de un guion para una presentación y la docente se lo hizo saber; sin embargo, resaltó aspectos positivos como la calidad de su presentación oral.

Respecto al ensayo, como ya se ha mencionado, realizaron un proceso de escritura-revisión-retroalimentación repetitivo, lo cual generó una evaluación final más profunda y

detallada, con comentarios en sus rúbricas sobre la coherencia, contenido relevante, estructura organizada y léxico pertinente (Aline Q. y Laura T.).

En resumen los estudiantes mejorables resaltan aspectos muy generales y de índole aparentemente positiva y enfocada a lo cuantitativo. Mientras que los estudiantes sobresalientes perciben su evaluación con elementos de índole cualitativa, detallada y orientada a la mejora continua de su trabajo. Según lo planteado por Marín-Díaz (2005) los maestros se desempeñan bajo ciertos objetivos, planeaciones y contenidos. Esta influencia se extiende a cómo los docentes abordan los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en su práctica pedagógica, mostrando que las creencias no son meramente abstractas, sino que tienen aplicaciones prácticas concretas (Marín-Díaz, 2005).

**5.1.2 Creencias del profesorado.** En relación a las creencias del profesorado sobre sus prácticas de alfabetización académica, la primera categoría que se discute es la planeación de las prácticas de alfabetización en las asignaturas de CII e IVPII, la segunda es sobre las prácticas de AA y la tercera es sobre cómo evalúan, no solamente los textos como productos, sino como parte de una práctica de AA que conlleva todo un proceso inserto en un momento y espacio escolar específicos.

**5.1.2.1 Creencias sobre la planeación en torno a las prácticas de AA.** En este análisis, se encontró que los maestros, al planear las prácticas que realizarán con sus alumnos, plasman en el documento sus creencias sobre los modos en que se deben abordar los aprendizajes del programa oficial, en una especie de plan paralelo impregnado de sus creencias sobre la manera de realizar prácticas escritas en sus clases.

**5.1.2.1.1 Comunicación II.** La maestra de CII que se identifica con el pseudónimo de Karina C. (pág.20) entiende la planeación de su clase de Comunicación II, como un elemento muy importante que se debe seguir en los tiempos y de la manera que ella ha desarrollado la práctica; esto es para que sus alumnos puedan comprender, realizar la práctica y tener un resultado exitoso.

Lo que yo hago es tratar de hacer ejercicios prácticos actuales relacionados con noticias, entonces no, yo lo planeo desde el momento de la planeación misma de la materia y lo voy desarrollando conforme vamos avanzando. Los diferentes medios de comunicación, ellos tienen que redactar porque la comunicación siempre está basada en una redacción y esa redacción está basada en alguna lectura, algún libro, algunas de las películas, por ejemplo, que se ven en los cines que están basados en un libro que fue adaptado, entonces, si ellos no parten de la base cuando yo lo programo, no van a dar el entendimiento del por qué, por eso es muy importante en la planeación y así es como yo lo desarrollo (Karina C: p. 20)

Para ella es significativo que exista este seguimiento del plan de clase y apearse al mismo a fin de obtener buenos resultados en su asignatura. Se observa un enfoque en los temas designados por el programa de la asignatura que imparte, y el predominio de la creencia sobre la importancia de seguir un plan de acción, y de que los jóvenes sigan las indicaciones tanto del programa como de la docente. Esta es una creencia de índole prescriptiva pues la docente expresa cómo cree que debería ser la impartición efectiva de la asignatura de CII en la que más que visualizarse como acompañante, se ve a sí misma como una guía (creencia transmisional) de la cual parte todo el conocimiento (creencias epistemológicas) que el estudiante necesita.

Por otra parte, la docente Marisela C., tiene una perspectiva distinta en algunos aspectos relacionados con la planeación de su asignatura. Ella realizó algunas adaptaciones a su planeación ya que se percató de que el programa estaba organizado con conocimientos disciplinares como si fuera dirigido al área de las humanidades. Por lo tanto, realizó ciertos

ajustes con base en sus creencias epistemológicas de carácter prescriptivo, sobre que este conocimiento debe ser compartido de una manera más general.

De hecho, yo no quedé muy contenta con comunicación, porque, por ejemplo, yo planeé en base al programa, pero cuando entré al área de lectura-escritura me di cuenta de que no había mucho material como para cubrir el plan de clase, entonces eran otras cosas totalmente distintas, ahora comunicación es muy específica. Es el cine, la radio, el periódico, pero nuestros alumnos no van a ir a ese tipo de cosas. Yo se los inculqué o se los enseñé como algo más general (Marisela C.).

La docente indica que desconocía cómo realizar planes de clase u otras cuestiones relacionadas con la práctica docente en el bachillerato, como son elaboración de exámenes, los distintos tipos de reactivos, y que mediante la impartición de un taller le enseñaron a realizar todas estas actividades. Sin embargo, se observa que sus creencias subyacen en el contenido de sus planeaciones, pues indica que los realiza de manera muy minuciosa.

No sabía hacer planes de clase, no sabía hacer examen, no sabía que era un reactivo, o sea, que estaba haciendo aquí, la verdad. Al llegar a la escuela nos dieron un taller de docencia y es donde se me abre ese panorama, y nos enseñaron a hacer exámenes y nos enseñaron a hacer este... planes de clase, o sea, para mí el plan de clase, yo creo que fue el coco de mi vida, ahorita ya me, o sea, ya fluyo más en el plan de clase, pero mi problema yo creo que soy muy detallista. O sea, yo te escribo el plan de clase con puntos y en manzanitas y bolitas, y el alumno traerá y dirá y hará y. O sea, porque siento que si lo hago muy general, quien lo lea o si el alumno lo ve, no lo va a entender entonces. Pero digo, aprendí con experiencia (Marisela C: p. 24)

Ninguna de las dos docentes cuenta con una formación didáctica-pedagógica profesional previa a la impartición de clases; ambas estudiaron Ciencias de la Comunicación y su formación docente consistió en cursos docentes, certificaciones, talleres y diplomados que tomaron por cuenta propia o que las mismas instituciones proporcionan al estar ya frente a grupo. A pesar de tener ambas una formación similar, en el área de la planeación, sus enfoques sobre la elaboración de las planeaciones y ejecución de estas son distintos: uno que se apega totalmente a las actividades descritas en el formato, y otra que

posee una perspectiva más flexible y amplia respecto a las necesidades de sus estudiantes en cuanto a las prácticas de AA.

Las creencias, al representar teorías personales que los docentes elaboran para dilucidar y conducirse en el contexto educativo en el que laboran, guían los pensamientos, las actitudes y las acciones de los docentes (Dávalos y Farfán, 2018). Las creencias del profesorado están conformadas como un sistema construido a través del tiempo a partir de experiencias en este contexto. Este sistema constituye una red sobre la cual basan su práctica educativa, y en este caso sus prácticas de AA en los tres aspectos considerados en esta investigación. Este sistema es dinámico y puede estar sujeto a cambio siempre y cuando exista evidencia contundente que pueda lograr que este docente modifique dichas creencias (Pintor y Vizcarro, 2005), y por ende esto impacte en su práctica de AA y en la de sus alumnos.

**5.1.2.1.2 Inglés para la Vida Profesional II.** En la asignatura de IVPII, las creencias de los docentes se reflejan también en sus modos de planear la clase. La primera docente menciona que como ella es una persona que tiene el hábito de leer por placer, incluye estas prácticas en sus clases con mucha frecuencia. Especialmente la lectura, pues considera que esto genera un “instinto para el idioma”, más allá que lo que les pueda dar el análisis gramatical del idioma o el enfoque lexicológico del mismo. Además, procura adaptar los textos que utiliza al nivel de dominio del inglés de cada uno de sus alumnos, y a las preferencias de sus alumnos respecto a los temas que aborda en la clase.

Como docente de idiomas, me valgo mucho del recurso de lectura un poquito más que el de escritura para ayudarles a los alumnos a generar una cierta clase de... un cierto grado de instinto para el idioma, entonces sin meterme mucho en especificidades de gramática ni de vocabulario, ni de desarrollo de habilidades de comprensión en cuestión de vocabulario, específicamente [...] Me voy más por nivel de conocimiento del idioma, nivel de habilidad en manejo de estas, valga la

redundancia, habilidades y un texto que les parezca, un tema que les parezca interesante, que los cautive; busco que sea algún tema que les llame la atención y que los pueda enganchar [...] Pues no la verdad no este, digo sí pues hasta cierto punto creo que se espera que lo incluya uno en su en su práctica docente y en sus planes de clase, pero no hay ninguna indicación o ningún lineamiento específico para aplicarlos (Marina R. p. 22)

Las teorías que se abordan en formación de docentes en enseñanza de lenguas contribuyen a moldear ciertas creencias relacionadas con la enseñanza de la lengua meta; en este caso, la alfabetización académica en IVPII. Krashen (1993, pág. 27) sostiene que la adquisición de una lengua inicia con la fase llamada *input* (comprensión) la cual representa un periodo en el que el aprendiente recibe la información necesaria a fin de lograr llevar a cabo la fase de *output* o producción del texto, una vez adquirida la suficiente información para realizarlo.

Este conocimiento adquirido en el periodo formativo de quienes tienen este perfil puede generar la creencia de que la lectura y escritura se llevan a cabo de manera separada y enfocada en aspectos léxicos y gramaticales, antes que considerar que el proceso de AA es también un proceso dinámico e interrelacionado en el que se tejen saberes con ambas prácticas y de manera situada.

Esto puede explicar el enfoque basado en la lectura, así como léxico-gramatical que ambas docentes le otorgan a sus planeaciones basadas en sus teorías personales sobre la enseñanza del inglés para propósitos específicos.

También la docente comenta que no existe ninguna indicación respecto a las prácticas de alfabetización por parte de las autoridades escolares; sin embargo, ella considera que esto está implícito, que se espera que se realicen prácticas de alfabetización en su asignatura.

La docente Amalia L., segunda entrevistada que imparte IVPII, menciona que le gusta incluir lecturas en su planeación a manera de introducción para el tema que se abordará en ese momento de aprendizaje. A pesar de que realiza prácticas de AA como medio de andamiaje para la construcción de nuevos saberes, estos usualmente son orientados a aprender vocabulario relacionado con el paquete propedéutico al que se imparte esta asignatura.

Bueno a mí me gustan las lecturas cortas para darles pequeñas introducciones de qué es lo que vamos a estar viendo, verdad, eh creo que también ayuda mucho para descubrir vocabulario. Básicamente para mí en la materia que trabajo específicamente por semestre (Amalia L. p. 21)

Se puede observar que las docentes de ambas asignaturas planean con base en el programa oficial, pero también con base en cómo creen que se debe impartir la asignatura, qué contenidos pueden trabajar, cuáles se ajustan, modifican o eliminan. Por lo tanto, una misma materia, con el mismo contenido, temas, indicaciones, competencias a trabajar, no se imparte de la misma manera ya que existen diversos factores que intervienen en ello: la formación del docente, sus creencias, el contexto, su grupo de alumnos.

**5.1.2.2 Creencias sobre las prácticas de AA.** En el siguiente apartado se presentan las creencias que se manifiestan a partir de las entrevistas realizadas a las cuatro docentes participantes, en las dos asignaturas involucradas en esta investigación.

**5.1.2.2.1 Comunicación II.** Karina C. menciona que en las prácticas que realiza con sus estudiantes, pretende que aprendan de manera teórica y aplicada principalmente el vocabulario que ella considera que los ayudará a tener un “*mejor desarrollo del lenguaje*”, y, por ende, una mejor comunicación. La docente cree que esto le permitirá ver resultados tangibles. Lo anterior da cuenta de las creencias sobre la relevancia de la literacidad

dominante en el ámbito académico y el enfoque léxico que se le da a la práctica escrita a fin de comunicar resultados medibles. Esta visión de la alfabetización obedece a creencias transmisionales, y no considera el carácter social de las prácticas letradas, que implica que estas se encuentran mediadas por los textos que abordan en las clases, y que están históricamente situadas (Barton y Hamilton, 2004).

A mí como maestra, primero que nada, me gusta mi materia y lo que yo pretendo es que ellos aprendan en realidad, no solamente de manera teórica, sino de manera práctica, si ellos tienen un mayor vocabulario, tienen un mejor desarrollo del lenguaje, tienen una mejor comunicación y no solamente ellos decir que también me sirve a mí como maestra, porque los resultados son tangibles visualmente (Karina C. p. 20)

Yo creo que es la base de cualquier medio de comunicación, sin ella y sin la lectura del periódico, que es el primer medio de comunicación, no podría existir. Ellos hicieron noticias de cada una de las diferentes secciones del periódico. Obviamente no, no abarcamos todas, porque pues estamos hablando de un periodo de un mes, pues es casi imposible para un joven de preparatoria abarcar tanto, pero sí hicieron, por ejemplo, lo más importante que era noticias, lo que era la nota, la nota roja (Karina C. p. 20).

Karina C. resalta la importancia de los textos periodísticos, especialmente la noticia como género relevante en este proceso. Tanto así que ella cree que esta es la “base de cualquier medio de comunicación”, y que, por lo tanto, los jóvenes deben aprender a redactar.

La misma maestra comenta sobre la práctica letrada que realizó con sus alumnos, la cual consiste en elaborar un periódico, y en ella se refleja la creencia que esta sustenta sobre que, a pesar de ser un texto crucial en la comunicación, los jóvenes no lo consideran así. Menciona que la producción de este material es importante al ser una actividad que forma parte del programa de la asignatura, pero considera que este género era utilizado en el pasado y que actualmente la juventud ya no lo utiliza; teniendo la propensión incluso a

desaparecer. La maestra explica el proceso por el cual generan un texto conformado por distintos elementos que los alumnos elaboraron en equipo.

Ahorita estamos utilizando páginas de noticias que son de periódicos oficiales para que ellos puedan obtener, por ejemplo, hay una nota específica cuando vemos la pirámide invertida, que es una forma de escritura en donde ellos tienen que leer por lo menos cinco o seis notas para poder identificar las preguntas base del periodismo, qué, cómo, cuándo, dónde y por qué; y así es como más o menos nosotros lo desarrollamos, específicamente la noticia (Karina C., p. 20).

El modo de realizar esta práctica se asemeja a lo que se hace en el enfoque llamado Lingüística Sistémica Funcional, propuesto por la Escuela de Sidney, en el que se realiza la deconstrucción de un texto para su análisis e identificación de las características del género (en este caso, de los géneros periodísticos), posteriormente se procede a realizar la construcción conjunta del texto, que en este caso se realizaron algunos borradores en equipo, y finalmente su construcción independiente, etapa que representa la edición final del periódico. Esto lo realizan ambas docentes, sin el conocimiento consciente de dicho enfoque, sino conforme a sus creencias de cómo se debe llevar a cabo esta práctica para que resulte efectiva. Las creencias se conciben como teorías personales que los docentes elaboran con la finalidad de darle un sentido al contexto donde estos se desenvuelven (Dávalos y Farfán, 2018). Dichas creencias gobiernan sus pensamientos y sus conductas en el entorno escolar, además representan una influencia que puede complementar, modificar o agregar creencias a aquellas que ya poseen sus alumnos.

Este hecho replicado con anterioridad, cuando estas docentes eran estudiantes cuya *transferencia de creencias* sobre su disciplina, práctica pedagógica, y sobre las prácticas de alfabetización fue realizada por parte de sus propios docentes en el momento de su formación profesional, ahora se reproduce en este contexto hacia sus estudiantes a manera de esquemas de pensamiento, actitudes y acciones en torno al tema.

**5.1.2.2.2 Inglés para la Vida Profesional II.** Respecto a las prácticas de alfabetización académica *in situ*, Marina R. (p. 19) considera que es importante llevar a cabo prácticas con temas que sean relevantes para los alumnos para favorecer el interés por la segunda lengua. Estas han de motivarlos al desarrollo de las cuatro habilidades en inglés, y, según la entrevistada, deben ser pertinentes y alineados al inglés vinculado con su paquete propedéutico. La docente considera que las prácticas de alfabetización en su asignatura, pueden ser un medio para conocer el mundo y combatir la apatía de sus estudiantes. Es decir, que estas prácticas asumen un potencial epistémico, o una posibilidad de que el estudiante aprenda a relacionar elementos, organizar información, integrar nuevos conocimientos, reflexionar sobre ellos y transformarlos.

Me interesa mucho despertar la curiosidad que tienen acerca de cómo funciona el mundo, y qué pasa y qué ha pasado y qué puede pasar, y tratar de encenderles un poquito la imaginación en poder pensar que están leyendo, pues o sea poder imaginarse alguna cuestión en el pasado de historia, de ciencias, de literatura o lo que sea, pues o hasta poder pensar en que podría llegar a suceder después me interesa, me interesa mucho acelerarles un poquito la curiosidad en ese sentido, porque pues son muy apáticos. (Marina R. p. 19).

Marina R. menciona que se enfoca en procurar que sus estudiantes estén motivados mediante establecer un diálogo basado en las lecturas que ella les comparte, a fin de mantener el interés de los estudiantes, en vez de obligarlos a leer textos que no consideran atractivos o son poco relevantes para ellos. La maestra expresa también que la lectura es mediadora entre el mundo y el pensamiento, y si fuera por ella, su clase se enfocaría en lecturas que promuevan el análisis y el diálogo entre sus estudiantes.

Las prácticas de AA son abordadas desde dos distintas visiones: el modelo autónomo de alfabetización, el cual se centra en el aspecto cognitivo y en su independencia del discurso oral, lo que permite que el texto posea una identidad propia Street (1984, 1993, 2003). Por otra parte, existe el modelo ideológico; este plantea que las prácticas de AA

poseen una carga social y cultural sumamente importante, y cómo las relaciones de poder se evidencian en dichas prácticas en las que predominan aquellas que se promueven en el contexto educativo.

Dichas prácticas dominantes suelen restar importancia a las que se realizan en otros ámbitos de la sociedad (Sito y Kleiman, 2017; Street, 2004). En este segundo enfoque, se afirma que oralidad, lectura y escrituralidad se entrelazan en un proceso dinámico y complejo. Dentro de las creencias que sostiene Marina R., se evidencia que para ella oralidad y escrituralidad están estrechamente relacionadas. Que una puede ser el apoyo de la otra y viceversa. Promueve que mediante la escritura y la lectura de un texto, los jóvenes se preparen para dar un discurso hablado sobre temas de su interés o relacionados con su paquete propedéutico.

El tema de investigación puede ser generalmente para las evaluaciones orales y aplicó una cada mes, entonces, la primera consideración es buscar dentro de los temas que se ven esa unidad, buscar alguna variante, algo más específico dentro del tema o algo que sea relacionado con el tema, otra vez que le resulta interesante para que puedan investigar, o realizar una entrevista o de simular una conversación entre ellos. Depende de si es individual, en equipo que esa es la primera cuestión. Después para plantear “muchachos: este mes vamos a ver tales temas y dentro de ese marco vamos a investigar o vamos a elaborar una conversación, vamos a actuar una pequeña conversación o van a buscar XYZ persona para entrevistarlos con respecto a sus experiencias en el tema que sea. Les doy explicación con pelos y señales por escrito y todo (Marina R: p. 19).

Se observa también, que la docente sostiene creencias más transaccionales, respecto al modo en el que trabaja los textos. Es decir, no solo el copiar información textual de diversas fuentes, o hacer un resumen, sino que lo traslada a otras prácticas más transformadoras del conocimiento, como realizar una investigación, decir su opinión, hacer una conversación, entrevistar personas, etc.

Por otra parte, la docente Amalia L. refiere que le agrada realizar lecturas cortas a fin de presentar el tema central, así como el vocabulario que toma como objetivo de

aprendizaje para su clase. Además, ella afirma que para aprender a escribir, se debe aprender a leer primero, esto en todos los géneros. Es decir, modelar el género antes de proceder a la práctica escrita.

Me sirve leer y escribir en mi materia para que adquieran vocabulario creo yo que no hay manera de yo soy muy creyente de la vieja escuela, o sea se aprende escribir, entonces para escribir tienes que leer (Amalia L. p. 21).

Sin embargo, toma la práctica escrita como un recurso más para que los alumnos adquieran vocabulario correspondiente a la orientación del IPE que ella imparte para los estudiantes del paquete propedéutico Económico-Administrativo. La docente menciona que por la cantidad de alumnos, es poco práctico situar su atención en los estilos de aprendizaje de sus alumnos, entendiendo con esto, que subsanar las necesidades es impartir clases bajo el enfoque de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Pero tampoco sitúa la atención en atender las necesidades de sus estudiantes desde la disciplina a la que representa el paquete propedéutico, desde lo comunicativo más que desde lo puramente léxico.

**5.1.2.3 Creencias sobre la evaluación de las prácticas de AA.** Constantemente estamos adquiriendo información de nuestro entorno, transformando dicha información de acuerdo a nuestras interacciones, evaluando ambas e integrando saberes a partir de nuestro contexto. Asimismo, esta evaluación que se concreta en el entorno escolar mediante instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y exámenes, busca dar cuenta de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, la memoria, el esfuerzo, entre otros elementos que forman parte de la cotidianidad escolar y que constituyen el andamiaje que se va formando hacia la educación profesional.

Se solicitó a las docentes informantes que compartieran sobre los modos en que evalúan las prácticas de alfabetización académica que realizan con sus alumnos; lo cual resultó en los siguientes hallazgos:

**5.1.2.3.1 Comunicación II.** La perspectiva sobre la evaluación de las prácticas de alfabetización en CII, Karina C. es más en torno al control sobre lo que los estudiantes realizan. La maestra menciona que se debe evaluar la dimensión textual (léxica, semántica, sintáctica), pero no menciona otros elementos que son trascendentes como la dimensión sociocultural del texto. Sin embargo, queda de lado lo que los jóvenes han expresado en sus entrevistas, que es el propósito y el sentido de elaborar un texto que ellos consideran obsoleto y sin un fin que se encuentre alineado a su proceso de aprendizaje y mucho menos direccionado al ámbito disciplinar que está por iniciar en la universidad.

Se observa que la perspectiva del docente también involucra sus creencias que se materializan en una serie de actitudes y acciones que llevan a cabo cuando evalúan una práctica de AA. Por ejemplo: una docente (Karina C.) se centra en la evaluación rigurosa de aspectos estructurales del texto; es decir, evaluación centrada en el resultado más que en el proceso.

...Se tiene que evaluar, primero que nada, la redacción en general; que tenga congruencia, que sea fácil de leer, que esté escrita en párrafos, porque así es como facilitan la lectura de quien observa el medio, que esté bien redactado, que los diferentes titulares tengan y cumplan las características del periódico como lo que es lo que viene siendo el encabezado específico con cierto número de caracteres (Karina C. 20).

También, en esta parte de la entrevista, se habla sobre persuadir a los alumnos de la importancia que tendrán las prácticas de alfabetización, cuando vayan a la universidad, ya que en cualquier ámbito de desarrollo profesional es necesario escribir correctamente, y en este punto de su formación académica “*redactan pésimo*”. Estos comentarios muestran la preeminencia que se le otorga a la literacidad dominante, y a la necesidad de que dichas

prácticas no sean actos aislados, sino que formen parte de un continuo direccionado a las prácticas que los estudiantes realizarán en el transcurso de sus estudios profesionales

La docente Marisela C. considera que es muy difícil evaluar la práctica escrita que realizaron en CII; por lo tanto, ella cree que lo único sujeto a revisión exhaustiva fueron la noticia y el artículo de opinión. Sin embargo, la entrevistada le ha dado también peso al proceso ya que se dio a la tarea de revisar tanto borradores como el resultado final. A diferencia de Karina C., ella se enfoca solamente en dos textos centrales y no presta mucha atención al resto de la estructura del periódico. Esto puede explicar parte la inconformidad de los alumnos entrevistados en cuanto a que el periódico carece de un propósito claro que abone a la construcción y mejora de sus futuras prácticas de alfabetización académica y disciplinar, y que lo realizaron para cumplir con el trabajo y por la calificación.

En el caso de evaluar el texto, la única que evalué como textos escritos fue la noticia y el artículo de opinión. En el caso de la noticia, pues que respondiera a las preguntas básicas, no el ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? En el caso del artículo de opinión, pues que tuviera un tema, la opinión de los argumentos, y la opinión del que lo estaba haciendo, o sea, texto como tal, nomás, esos dos, los demás es que fueron relleno, pero sí...está complicada la revisión de la escritura, porque tienen otros elementos más complicados (Marisela, C: p. 23).

El enfoque evaluativo de la docente Marisela C. se apega a evaluar ambos procesos y resultado, pero solamente centrados a una porción del texto elaborado por los jóvenes; lo que demuestra la influencia de las creencias de cada docente respecto a la misma práctica de AA que aparece en la planeación de la misma asignatura. Karina C. con creencias de naturaleza transmisional y prescriptiva que hablan sobre lo que el alumno debe hacer en atención a todo lo que indica la docente y el resultado que debe demostrar al final de la práctica de AA, frente a las creencias de Marisela C. sobre la evaluación del texto, que son de carácter transaccional y descriptivo, dados los elementos que solicita en los textos que

revisa y evalúa: preguntas eje para la noticia y los argumentos generados a partir de la construcción de un artículo de opinión.

**5.1.2.3.2 Inglés para la Vida Profesional II.** Para fines de evaluación de la práctica letrada de los estudiantes, Marina R. considera aspectos como fluidez, vocabulario, temática, pronunciación, y el guion que elaboran previo a la presentación oral. Mediante el guion, se corrobora que han realizado una búsqueda del tema y que entendieron la información que compartirán en su exposición, así como su capacidad para sintetizar información, expresar una opinión, y elaborar una cita según el formato que se utiliza en la institución. Sobre el instrumento que utiliza para dicha evaluación, menciona que no se detiene mucho en explicar la rúbrica pues la comenta al inicio del curso.

Se observa que la docente considera que aspectos como la motivación, el interés, permitirles elegir en lo que respecta a la lectura y escritura, son importantes.

El enfoque de esta docente representa una perspectiva más cercana a la relevancia de la eficacia en la enseñanza y la eficacia personal en las prácticas de alfabetización (White y Bruning, 2005), que versa sobre la creencia de que tanto la enseñanza como la influencia del profesor son factores importantes en las prácticas de alfabetización.

...Ya al principio, pues explicarles bien los parámetros a evaluar que son fluidez, vocabulario, temática, pronunciación y su trabajo escrito es parte de la de la rúbrica de evaluación oral porque tienen que demostrarme, pues que hicieron un trabajo de investigación, o sea que leyeron que procesaron, que pueden hacer una cita en formato correcto, que pueden elaborar una conclusión con respecto a la investigación que hicieron, si ese fuera el caso o en revista lo que sea, entonces tienen que poder leer, tienen que poder resumir, tienen que poder concluir, procesar la información, expresar una opinión o tienen que elaborar un guion, no dependiendo de cuál sea, entonces digo, vemos la rúbrica ya avanzado el semestre, pues ya lo vemos así rápido (Marina R: p. 19).

Otro elemento interesante de la evaluación de las prácticas de alfabetización que realizan en IVPII con la docente, es el de sus creencias con relación a los errores que cometen sus alumnos al escribir. Marina R. menciona que les pide que dejen dicho error

en el texto, que lo marquen y lo tengan presente para no cometerlo de nuevo, ya que “*el error no se borra, se aprende de él*”. Todos estos elementos han contribuido a que la maestra pueda observar en el transcurso de los distintos semestres, una mejora en sus prácticas de alfabetización académica, lo cual se refleja en su desempeño en la práctica escrita hacia lo disciplinar, de este último semestre.

En torno a las creencias sobre la evaluación del organigrama, Amalia L. comparte que ha evaluado la estructura desde lo visual-dimensional, la ortografía, la jerarquía de los puestos de trabajo, la adecuación, la coherencia del organigrama con el giro del negocio, dado que alguna confusión en la relación de estos puestos de trabajo, en una situación real, puede estropear un proceso administrativo. Aquí se observa una apertura más hacia otros aspectos tanto semiótico-discursivo, lingüístico, y no sólo lexicológico.

## **5.2 Prácticas de alfabetización académica de los estudiantes y el profesorado**

A continuación, se presentan los hallazgos a partir de las entrevistas, en torno a las prácticas de alfabetización que realizan docentes y estudiantes en las asignaturas de CII e IVPII desde los géneros que utilizan en dichas prácticas, los recursos digitales de los que hacen uso los estudiantes y docentes, y las distintas literacidades que se presentan en estas.

**5.2.1 Prácticas de AA en la asignatura de Comunicación II.** Las prácticas que se realizan en la asignatura de CII son aquellas que ocurren dentro de un contexto social, espacial y temporal específico; estas intentan cumplir con los lineamientos plasmados en el programa, pero también aquellas que ocurren en lo cotidiano, en el salón de clases, de manera virtual o en casa. En estas, se entremezclan distintas literacidades, como la vernácula, o las multiliteracidades, u otros modos de abordar las prácticas letradas en el entorno académico, en el que se considera la transversalidad en el desarrollo de los conocimientos, habilidades

y actitudes de los estudiantes; además estas prácticas son mediadas por las creencias que sostienen todos los actores que participan en dichas prácticas.

**5.2.1.1 Géneros.** El género es definido por Martin y Rose (2012) como un proceso social que consta de distintas etapas que conllevan más de un paso, y que se desarrolla en un contexto con un propósito definido. En esta investigación, se indagó sobre las prácticas de AA en dos asignaturas, y los géneros que escriben los estudiantes durante estas prácticas.

**5.2.1.1.1 Géneros periodísticos.** Los géneros, que se encuentran en las prácticas de alfabetización académica en CII son de diversas naturalezas y van de acuerdo a factores como: el programa oficial, la planeación del docente, las creencias, el contexto, y aquellos que los trabajan (docentes y estudiantes).

Los primeros son los géneros periodísticos que se desarrollan en el primer parcial y cuyo proyecto principal es la elaboración de un periódico. De manera teórica abordan un gran número de ellos (noticia, reportaje, entrevista, artículo de opinión, columna, crónica). De manera práctica y por el tiempo que toma realizar el proyecto, los docentes han acotado la selección y los alumnos solo abordan algunos textos para realizarlos e incluirlos en su periódico.

Estos géneros son presentados por las docentes, para ejemplificar lo que deben realizar al momento de llevar a cabo dicho proyecto el cual se desarrolla en un periodo de cuatro a cinco semanas. Los estudiantes observan ejemplos, los analizan de periódicos reales y actuales que les han solicitado las docentes previamente como tarea para el inicio de esta práctica. Todo esto por instrucción y con el acompañamiento del docente el cual presenta una rúbrica de evaluación con las especificaciones para la entrega del trabajo, la

cual de inicio los estudiantes no comprenden muy bien, pero el docente despeja dudas en el transcurso de la práctica.

La práctica se lleva a cabo como sigue: después del análisis detallado de los textos periodísticos que habrán de recrear, los estudiantes proceden a organizarse en equipos de entre cuatro y seis estudiantes; estos equipos no son asignados por la maestra, sino que los estudiantes tienen la oportunidad de elegir los miembros de su equipo. Después de conformar los equipos, se dividen el trabajo en los géneros que cada uno habrá de redactar. Existe en algunos equipos un líder que se encarga de ir dando forma al texto mediante recopilar los textos producidos por los miembros del equipo y acomodarlos en el programa o recurso digital elegido por los mismos. El equipo realiza borradores que entregan cada cierto tiempo a petición de la docente que dirige la actividad. Ella les hace correcciones más de forma que de fondo, a veces de manera digital, y conforme se acerca el tiempo de la entrega, de forma física mediante la entrega de un borrador impreso previo a la entrega final.

**5.2.1.1.2 Géneros escolares.** Dentro de los diversos géneros que se construyen al interior de la educación, y los estudiantes y docentes realizan en CII “en las que se ponen en evidencia las etapas de la estructura del lenguaje, sus funciones y las realizaciones lingüísticas, directamente vinculadas con las dimensiones de campo, tenor y modo” (Rojas, 2016, pág. 100), se encuentran los géneros escolares que se visualizan en las prácticas de lectura que realizan en Achieve 3000 y las notas de clase que los estudiantes generan a partir de las diapositivas que el docente presenta en la clase.

Los estudiantes realizan la práctica de lectura mediante una plataforma que funciona como sigue: se les asigna por parte de la docente, o se les da oportunidad de elegir (esto de acuerdo a cada docente de CII) la lectura que llevarán a cabo en el laboratorio con la

docente Marisela C. o en casa, de acuerdo con la docente Karina C. A la primera sí le proporcionan un espacio en el laboratorio de cómputo de la preparatoria; a la segunda no le asignaron un espacio para dicha práctica puesto que no lo solicitó de inicio, y por la concurrencia de los alumnos en distintas asignaturas, los espacios disponibles son muy reducidos.

Estas lecturas en la plataforma las deben realizar desde el inicio. A cada uno de los estudiantes se les asigna un perfil con su nombre de usuario y su clave de acceso proporcionada por la compañía que ofrece este servicio a la institución. Los estudiantes cuentan previamente con un registro de uso de la plataforma (frecuencia uso semanal, porcentaje de aprovechamiento, áreas de oportunidad); registro de progreso en su nivel de lectura, llamado por Achieve 3000 nivel *Lexile*. De acuerdo a este nivel, Achieve 3000 les muestra lecturas adecuadas para cada alumno. A pesar de esto, la docente tiene la posibilidad de asignar lecturas para trabajar ciertos aspectos como la comprensión de elementos como causa y efecto, comparación y contraste, argumento, ejemplificación, clasificaciones.

Al momento de realizar la práctica, los alumnos deben responder una serie de preguntas que la plataforma les hace, a fin de completar un ejercicio. En los primeros años de uso de esta plataforma, los docentes se dieron cuenta de que los estudiantes contestaban por contestar, por cumplir con la tarea asignada; por lo tanto, no les importaba el porcentaje obtenido. Debido a esto, los docentes optaron por fijar ciertos candados para la práctica. Estos son: deben obtener un porcentaje mayor a 75% al primer intento, para que esta práctica pueda ser considerada para el porcentaje asignado de Achieve 3000 a su calificación parcial.

Los resultados del uso de esta plataforma (Achieve 3000) han sido irregulares en los tres grupos de sexto semestre, ya que también interfieren aspectos como: el nivel *Lexile* del estudiante, la frecuencia de uso de este recurso, la disponibilidad de los medios para acceder a la plataforma en la escuela o en su casa, así como las creencias de los alumnos y docentes sobre la eficacia de las prácticas de AA en esta plataforma.

Achieve3000 es aburridísima, el peor ejercicio que puedes poner en ese salón de clases, si quieres que todos los alumnos te odien. No hay un solo alumno que te diga que les gusta en teoría. Se supone que tiene muchos beneficios, digo lo vamos a ver a la larga, pero es una plataforma que está hecho para leer, pero leer, como uno de los alumnos me dijo, leemos cosas que ni siquiera pasan aquí, pasan en otros lugares puras cosas que no me interesan y que tengo que entender y redactar (Karina C: p. 20).

Entonces, no hay ese tipo de análisis para poder decir qué le interesa, qué nivel tiene. Tenemos Achieve, pero yo siento que en Achieve nos tienen que dar a nosotros este porque se hace una prueba, sí, pero esa prueba se hace una sola vez al inicio, o sea, se la hacen en primer semestre y de ahí pa' l real. no se vuelve a hacer una evaluación diagnóstica de cada uno de los alumnos, semestre por semestre, entonces yo creo que eso serviría mucho como diagnóstico para saber qué nivel tiene y en base a qué yo voy a plantear este...cómo lean y cómo escriban o que lean y que escriben (Marisela C: p. 23).

La docente Maricela C. considera que el análisis que se realiza de esta medición *Lexile* se debe llevar a cabo al inicio de cada semestre, a fin de observar los resultados medibles en torno a la práctica de AA en Achieve 3000, y posteriormente tomar decisiones respecto a acciones que deberá tomar cada alumno, que conduzcan a su progreso en esta área. Por lo tanto, ella asume que este recurso es una práctica de AA que debe permanecer y cuya medición debe ser más precisa y con mayor frecuencia.

Aquí se muestra cómo estas creencias afectan la manera en que las docentes planifican, llevan a cabo las prácticas en el aula y las evalúan, dado que sus conocimientos y convicciones influyen el modo de implementar las prácticas de AA (Gerardo-Morales, 2019).

**5.2.1.2 Recursos digitales en las prácticas de AA.** Los recursos digitales son aquellos que se encuentran en forma de contenido, datos o medios electrónicos a los que se puede acceder a través de dispositivos digitales como computadoras, tabletas y teléfonos inteligentes. La variedad de recursos incluye archivos PDF, libros electrónicos, imágenes y videos, así como bases de datos en línea, aplicaciones y sistemas de aprendizaje virtual.

En esta investigación, se observa el uso predominante de recursos digitales con los que los jóvenes interactúan en lo cotidiano. Esto ha permitido que el estudiante desarrolle un tipo de literacidad denominada “digital”. La literacidad digital se refiere a la habilidad que adquieren los individuos a fin de participar en prácticas propias de la cultura digital, en las que pueden leer, escribir, analizar e interpretar información en medios digitales (Jenkins, 2006).

En las prácticas de AA en la asignatura de CII, los estudiantes refieren que utilizan recursos digitales para la realización de los textos, principalmente los proyectos que tienen cada parcial. En el caso del periódico, todos los entrevistados lo elaboraron en el salón de clases y a distancia por medio de las plataformas de Zoom y Google Meet. Elaboraron los distintos borradores del documento desde el inicio en un medio digital, para lo cual utilizaron las aplicaciones de Canva y Word. La primera es una herramienta de diseño en línea y la segunda es una aplicación de Microsoft para escribir documentos. Finalmente, entregaron una versión final del periódico en un formato digital y físico para ser evaluado por la docente de CII.

Se observa que los jóvenes tienen un contacto diario con estos recursos en todos los ámbitos de su vida, que sus creencias respecto a la escritura también están mediadas por dichos recursos. Especialmente por la plataforma digital Achieve3000, que utilizan como herramienta para algunas de sus prácticas de AA en CII. Las docentes asignan ejercicios de

lectura conformado por cinco pasos (preparate, lee, responde, reflexiona, redacta, acepta el desafío). Estos se encuentran ajustados de acuerdo al nivel de cada estudiante. Este se obtiene al comienzo de cada semestre, al responder un examen de ubicación conocido como “cuestionario de inicio” que los ubica dentro de un nivel específico llamado *Lexile* y que adecua las prácticas a estos niveles, y sugiere lecturas de acuerdo a las necesidades de cada alumno

Casi todos los alumnos tienen un dispositivo móvil desde el que realizan múltiples tareas: se comunican con otros por medio de mensajes de texto; participan en juegos tanto los organizados por los docentes para el repaso de un aprendizaje, como los que utilizan como medio de esparcimiento. Además, realizan búsquedas, elaboran tareas individuales y en equipo. Esto ha permeado en las creencias en torno al uso de estos recursos para las clases. Estos se han vuelto una realidad cotidiana que impacta no solo en la práctica de AA sino en las creencias, como es el caso del periódico, el cual consideran un texto obsoleto ya que el documento que analizaron como punto de partida para esta práctica, así como el que llevaron a cabo como proyecto del primer parcial, son textos que se han materializado en un formato físico.

**5.2.1.3 Literacidades.** En las prácticas de AA en CII, de acuerdo a la información que se obtuvo en las entrevistas, se observa que aparecen distintas literacidades o distintas formas en que los participantes de esta investigación se aproximan a las prácticas letradas, tanto en dicho evento letrado (elaboración de un periódico en CII, como proyecto final del primer parcial), como en la transversalidad con otras asignaturas.

La literacidad dominante, que se refiere al conjunto de prácticas que son valoradas en un espacio institucional (Barton y Hamilton, 1998) y son promovidas y enseñadas por instituciones educativas formales que las fomentan y las recompensan (Street, 1995; Gee,

2001) es la que predomina en la narrativa de los entrevistados debido a la relevancia que se les otorga culturalmente a las instituciones de poder, como lo es la escuela.

Los alumnos realizan estas prácticas con la consigna de obtener una buena calificación, a fin de lograr un promedio aceptable; por lo tanto, estos les otorgan una importancia, pero de manera superficial. Saben que dichas prácticas poseen en sí mismas un potencial epistémico; sin embargo, no le asignan un valor profundo y las conciben como el medio para lograr una buena puntuación, o para tener un lugar en la universidad.

Otra modalidad es la literacidad vernácula, que son las prácticas letradas cotidianas que no se encuentran directamente relacionadas con las que son mediadas por las instituciones como la escuela y que trascienden los distintos contextos. Barton y Hamilton (2004) las definen como “las formas culturales generalizadas de uso del lenguaje escrito, que sirven de inspiración para la vida de las personas” (pág. 112) y estas se encuentran insertas en las que realizan los estudiantes dentro de la asignatura mencionada. Los jóvenes entrevistados se comunican con sus compañeros mediante mensajes de texto, anotan sus nombres cuando se agrupan en equipos, realizan anotaciones en los borradores de su texto, entre otros. Sin embargo, estos alumnos no consideran relevantes estas prácticas; solamente le otorgan un valor a la alfabetización académica, como lo es la elaboración del periódico, las notas de clase, Achieve 3000, y todo texto que se genere con un propósito puramente académico. Otros autores (Street, 1984; Moje, 2007; 2010) mencionan que esta categoría de alfabetización es considerada como dominante, ya que se establece por sobre otras literacidades de manera institucionalizada, y se le otorga una connotación de superioridad debido a su dominio social dentro de estas instituciones.

### ***5.2.2 Prácticas de AA en la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II.*** Las

prácticas de alfabetización académica que se realizan en la asignatura de IVPII suponen una

mayor diversidad, pues las docentes realizan una adecuación de las prácticas letradas, basadas en el paquete propedéutico, el material con el que planean sus clases y sus propias creencias.

Ejemplo de esto son los textos que los estudiantes produjeron en sus asignaturas y que proporcionaron al momento de realizar las entrevistas. Para el paquete propedéutico de QuiBio, un ensayo expositivo; los alumnos del paquete Económico-Administrativo realizaron y compartieron el día de la entrevista un organigrama; y por último, los alumnos entrevistados del paquete propedéutico FiMa, presentaron un guion para exposición oral.

Esto refleja los distintos géneros escolares que se abordan y se adecúan a las necesidades propias del paquete al que los estudiantes pertenecen. A continuación, se describe a detalle los géneros que representan los documentos recopilados en el corpus.

**5.2.2.1 Géneros.** Los géneros escolares que proponen Martin y Rose (2012), basados en los fundamentos epistemológicos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se reúnen en tres grandes grupos de acuerdo a su finalidad: cautivar, informar, evaluar. Así como los géneros que se desprenden de estos tres. Para cautivar: secuencia de eventos, narrativa no secuenciada en el tiempo. Para informar: crónicas, explicaciones, informes y procedimientos. Para evaluar: respuestas y argumentaciones.

De los géneros ya mencionados, los alumnos del paquete propedéutico QuiBio, presentaron un ensayo expositivo sobre la importancia de la anatomía y fisiología en las Ciencias de la Salud, y este corresponde al género argumentación (apoyar un punto de vista). Los alumnos del paquete Económico Administrativo entregaron un organigrama, que puede ser clasificado bajo el género informe (exposición clasificatoria). Finalmente, los alumnos de FiMa entregaron al momento de la entrevista, un guion que utilizan para

exponer de manera oral un tema indicado por la docente. Este se clasifica en el género que tiene como propósito cautivar mediante una secuencia de eventos.

**5.2.2.2 Recursos digitales en las prácticas de AA.** Los recursos digitales en las prácticas de alfabetización son aquellos que se utilizan como herramienta de apoyo para realizar dichas prácticas por medios digitales como las plataformas de aprendizaje, páginas web de apoyo en la enseñanza del IPE, inteligencia artificial, programas, así como los medios físicos para el uso de estas herramientas: teléfonos inteligentes, computadoras, tablets.

En la asignatura de IVPII, los recursos digitales que se utilizan en las prácticas de AA son, para el paquete de QuiBio, la plataforma Medical English, en la que los estudiantes practican temas relacionados con las Ciencias de la Salud, mediante ejercicios relacionados con el aprendizaje de vocabulario, la práctica de este mediante un ejercicio de lectura por unidad, y mediante ejercicios de contextualización de dicho vocabulario. Además, ejercicios de escucha para asociar palabra y sonido, ejercicio de pronunciación en el que el estudiante debe grabarse diciendo frases con el vocabulario, y finalmente prácticas escritas asociadas al vocabulario que se ha venido practicando con los ejercicios previos.

Para la asignatura de IVPII en el paquete propedéutico Económico-Administrativo, los estudiantes utilizan como herramientas digitales para sus prácticas de AA, motores de búsqueda como Google, para recuperar información relacionada con los temas que ven en clase, como es el caso del organigrama que realizaron, cuyos modelos fueron inspirados en ejemplos observados en la red.

Además, los alumnos indican que la docente lleva presentaciones elaboradas en programas como Power Point, de las cuales los estudiantes deben escribir la información proporcionada en las diapositivas conforme la docente avanza en la explicación del tema.

En el paquete propedéutico FiMa, los estudiantes utilizan como recurso digital primordial, procesadores de palabras como son Microsoft Word y Google Docs, a fin de entregar cada mes el guion que servirá como base para su presentación oral frente al resto del grupo. Este lo deben entregar a la maestra previamente vía Google Classroom. Ella realiza observaciones al contenido del documento y posteriormente presentan para ser evaluados en su habilidad de habla en inglés.

**5.2.2.3 Literacidades.** Los distintos niveles de dominio del idioma por parte de los estudiantes, que para este momento educativo se agrupan por paquete propedéutico, pueden ser un componente favorable para realizar una diversidad de prácticas letradas, incluso dentro de un mismo paquete propedéutico. Los estudiantes realizan una serie de prácticas de literacidad que no solo involucran las de AA, sino que otro tipo de literacidades se encuentran imbricadas en este contexto escolar.

**5.2.2.4 Enfoques en la enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos.** El IPE en el bachillerato mexicano, usualmente se enfoca en la enseñanza de la lengua con fines laborales o profesionales; esto puede suponer una buena estrategia para preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Cabe destacar que el IPE se encuentra históricamente orientado a las necesidades del aprendiente y al desarrollo de habilidades que se encuentran situadas en el uso de la lengua enfocada a un ámbito profesional específico (Widdowson, 1978). Sin embargo, es preciso cuestionarse si esta enseñanza realmente prioriza el proporcionar al alumno las habilidades necesarias para navegar situaciones que enfrentará en su entorno profesional desde un aspecto comunicativo integral u holístico.

Habrá que cuestionarse también, si la enseñanza del IPE que se lleva a cabo en la institución refleja las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas necesarias para una incorporación exitosa a la disciplina futura en ambos idiomas. En respuesta a estos

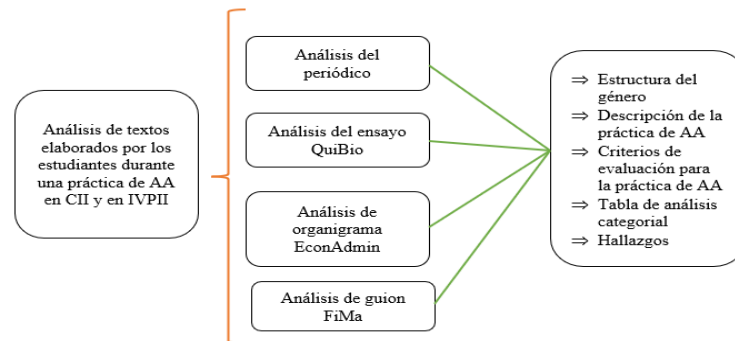
cuestionamientos, se puede observar que la finalidad de la enseñanza del IPE se reduce al aspecto léxico del idioma, y hace a un lado otros elementos también relevantes como lo son la comprensión auditiva, la fluidez en el habla, la interacción social en una segunda lengua, en un entorno disciplinar para los docentes; lo cual se refleja en el momento de planear las actividades que realizarán durante el semestre, puesto que estos no poseen una formación diversa que les permita innovar, avanzar a la par con los cambios sociales y tecnológicos, analizar y confrontar sus propias creencias, y sin restarle importancia al aspecto léxico, integrar otros enfoques igualmente importantes, que estén orientados a responder a las necesidades de sus aprendientes, pues en sus prácticas de AA con los jóvenes, se evidencia esta desconexión entre los aspectos epistémicos, pedagógicos y metodológicos que menciona Swales (1990).

### **5.3 Análisis de textos elaborados durante una práctica de AA en CII y en IVPII**

A continuación, se presenta el resultado del análisis de los textos que los estudiantes proporcionaron al momento de realizar la entrevista. Estos son: para CII, periódicos elaborados en equipos por todos los grupos; para QuiBio, un ensayo sobre la importancia de saber anatomía y fisiología en la preparatoria; para EconAdmin, el organigrama de un negocio, y para FiMa, el guion para una presentación oral frente al grupo. Se determinó el género a partir del contexto mediante un análisis deductivo, guiado por la tabla de los géneros y sus etapas (**Tabla 4**)

**Figura 5**

*Estructura de la segunda parte del capítulo: análisis de textos*



*Fuente: Elaboración propia*

**5.3.1 Análisis del periódico.** Se realizó el análisis de los periódicos que los estudiantes proporcionaron de la siguiente manera: se recopilaron nueve periódicos durante las entrevistas realizadas de mayo a julio del 2023. Posteriormente se diseñó una tabla de análisis con categorías de interés, basadas en las características predominantes del género, así como las características del texto, la práctica como proceso y las creencias del entrevistado que acompaña dicha práctica. Previo al análisis de las demás categorías, se utilizó la aplicación de Copyleaks para la revisión del texto en torno a los porcentajes de plagio y el posible uso de la Inteligencia Artificial para la construcción del texto.

**5.3.1.1 Estructura del género.** El periódico es un medio de comunicación masivo cuyo propósito es proporcionar información actual sobre temas de interés. En este se encuentran una diversidad de géneros que se categorizan por secciones; por ejemplo, noticia, crónica periodística, artículo de opinión, etcétera (González, 2012).

Los géneros periodísticos se emplean para contar sucesos actuales mediante un periódico. Estos pueden ser de índole informativa, de opinión e interpretativa. Además, el periódico es considerado como el medio idóneo para comunicar estricta información de

relevancia actual, la cual se canaliza a través de la prensa escrita (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

**5.3.1.2 Descripción de la práctica de AA.** Como parte del primer bloque del programa de la asignatura de CII, se desarrolla el tema “El periódico como medio de comunicación masiva”; con base en este tema, se propone en la planeación escolar a partir del programa de la asignatura, la elaboración de un periódico. En esta práctica, la docente indica que los estudiantes se coloquen en equipos a fin de que realicen dicha práctica, para la cual las docentes les otorgan un plazo aproximado de quince días, repartidos entre horas clase y trabajo en casa.

Las docentes les solicitan revisar dos avances del trabajo para realizar comentarios con el fin de hacer correcciones en la redacción y en la estructura externa del periódico. Posteriormente realizan una entrega final previa al cierre del parcial que supone un porcentaje importante de su calificación pues es considerado como proyecto del mes (20%). Esta entrega se lleva a cabo en formato digital y físico, y es revisada por la docente con una rúbrica de evaluación que se presentó a los alumnos durante la explicación del proyecto, al inicio de este.

**5.3.1.3 Criterios de evaluación para la práctica de AA.** Los criterios de evaluación que se consideraron para realizar la práctica de AA del periódico fueron presentados en clase y publicados en la aplicación de Google Classroom. Indican que en equipos deben realizar un periódico impreso y digital en formato tabloide, en el que presenten los géneros periodísticos que siguen: nota informativa, columna, artículo de opinión y editorial, vistos en clase, los que serían abordados con temas de actualidad, de

interés y problemáticas sociales investigadas directamente por cada uno de ellos. Se publica también un listado con las especificaciones que se muestran en la tabla 10.

**Tabla 11**

*Lista de requerimientos para la creación del periódico*

<b>Especificaciones para la elaboración del periódico</b>	
1.	Nombre del periódico y consejo editorial
2.	Presenta todos los elementos de la estructura del periódico vista en clase.
3.	Presenta los textos en párrafos y columnas con imágenes
4.	Textos breves no mayores a dos columnas, de media página.
5.	Imágenes con pie de foto
6.	Cuidado de ortografía y redacción
7.	Buen uso de signos de puntuación
8.	Diseño y creatividad
9.	Nombre completo de los integrantes del equipo y grupo

*Fuente: Elaborado a partir de información digital compartida por los estudiantes entrevistados.*

**5.3.1.4 Tabla de análisis categorial.** El análisis de los periódicos proporcionados por los alumnos se llevó a cabo mediante un esquema que prioriza la información de relevancia para los objetivos de esta investigación; es decir, está basada en los géneros periodísticos, la práctica de AA, así como las creencias de los estudiantes. La siguiente tabla, muestra bajo qué categorías se ha realizado dicha observación.

**Tabla 12**

*Categorías de análisis para el periódico*

<b>Nombre de la categoría</b>								
Nombre del periódico	Extensión	Imágenes	Géneros	Originalidad	Temas	Creencias	Análisis del texto	Conclusiones

*Fuente: elaboración propia con base en el libro*

**5.3.1.5 Hallazgos.** Al analizar los textos que se elaboraron durante la práctica de AA realizada por los estudiantes en CII, se encontró lo siguiente: Los estudiantes omitieron detalles importantes que se establecieron en el listado de especificaciones utilizado como criterios de evaluación; por ejemplo, la omisión de componentes de la estructura externa

como el número de páginas, imágenes con pie de foto, mención del consejo editorial.

Además, no existe uniformidad en la extensión del periódico. El rango es muy amplio y varía entre una y 15 páginas de extensión.

Los nombres de unos periódicos reflejan expresiones propias de los jóvenes, como Tu Vieja Confiable, La Mercho. Otros evidencian un sentido de pertenencia a la institución como: Diario Monaguillo, Código Azul: Noticias que todo lo vencen. Otros más reflejan temáticas de interés para los estudiantes como: El Arjé (del griego “fundamento”). Esto refleja que tienen la intención de escribir para sus pares; sin embargo, en el transcurso de este proceso, se pierde el interés, pues este texto no fue socializado. El único lector fue el docente puesto que no se publicó ni se distribuyó.

Un elemento que también evidencia posible motivación inicial son los temas que en general han elegido para desarrollar en su periódico. Estos son de actualidad e interés para los estudiantes como: deportes, noviazgo, feminismo, guerras, tecnología, concurso de selección a la universidad, días festivos, homosexualidad, arte, crimen, eventos escolares; sin embargo, diversos factores que ocurren durante el proceso no permiten que la actitud inicial acerca de la práctica se sostenga a través de sus fases y ocasionan que el interés por culminar y publicar esta práctica se diluya al final. Estos factores son: la extensión y complejidad del trabajo, el acompañamiento efectivo o falta de este por parte del docente; la creencia predominante en que este texto no tiene un propósito que sea de utilidad para ellos, en relación a sus futuras carreras; la superficialidad en la evaluación y la retroalimentación del texto; el texto no se abre a otros lectores y no se publica a la comunidad escolar.

En la práctica de AA ocurre la interacción entre el texto y el contexto en el que se está desarrollando; es decir, el texto y las circunstancias que lo rodean durante su

construcción (Rojas, 2016): el contexto cultural, la historia educativa del alumno, las influencias que recibe de su entorno; además del contexto situacional como el realizar un trabajo en equipo, la organización para realizar el trabajo o la falta de ella, afectan esta práctica que es la elaboración de un periódico en CII.

Las creencias de cada uno de los estudiantes pautan sus pensamientos, actitudes y habilidades; además, tiene un efecto en el modo de realizar la práctica durante el proceso, la presentación y evaluación del texto. Esto puede reforzar o modificar las creencias en torno a las prácticas de AA y tener un efecto en futuras prácticas. Puesto que dichas creencias funcionan como teorías personales que los individuos construyen con el fin de adaptarse al entorno y así poder interpretar hechos y situaciones que conducen a determinadas acciones y conductas (Dávalos y Farfán, 2018), al momento de llevar a cabo la práctica del periódico, estas teorías personales influyen en ella.

A su vez, la práctica realizada reafirma las creencias de que los estudiantes poseen sobre las P de AA, el texto realizado, la evaluación y retroalimentación recibida. Si la práctica es suficientemente significativa o confrontativa para derribar las creencias previamente establecidas, es posible que esta creencia se modifique. A pesar de que una creencia es subjetiva, poco elaborada y fundada empíricamente, esta suele ser consistente y duradera (Acikalin, 2009).

**Figura 6**

*Factores que influyen en la práctica de elaboración del periódico*



*Fuente: elaboración propia a partir de hallazgos en los textos*

Una de las categorías para analizar los periódicos es la de originalidad, que se refiere a la probidad académica con la que se realizaron los textos; es decir, que los textos que los estudiantes produjeron sean originales, redactados por ellos con honestidad y que, si toman información de algún medio de comunicación, otorguen los debidos créditos. Estos textos se sometieron al detector de plagio e IA Copyleaks, y se encontró que siete de los nueve periódicos tenían más del 40% de plagio o uso de la IA para generar textos.

**Tabla 13**

**Porcentajes de plagio o uso de la IA en la redacción de los periódicos**

<b>Periódico</b>	<b>Porcentaje de plagio o uso de la IA</b>
1	2%
2	0%
3	73%
4	100%
5	67%
6	73% contenido generado por IA
7	61% contenido generado por IA
8	66%
9	44%

*Fuente: elaboración propia a partir de los documentos proporcionados por los alumnos*

El plagio es una forma de apropiarse de información de una manera deshonesta a fin de obtener un beneficio por parte de los alumnos a través de copiar fragmentos de texto o

incluso textos completos (Díaz, 2023) sin respetar las normas de citación establecidas por los distintos formatos de presentación de trabajos académicos. Se ha encontrado que esta acción es frecuente entre los estudiantes entrevistados, sin ser detectado por las docentes al momento de revisar el texto, lo cual se puede interpretar como una falta de interés en esta práctica de AA de ambas partes, que es atravesada por las creencias de ambos actores en torno a la predominancia de la entrega del trabajo por sobre la calidad y el aprendizaje en el transcurso del proceso de elaboración del texto.

No darle un sentido y un propósito definido a la práctica de AA en CII, conocer que la docente no revisará a fondo el trabajo, no tener claros los lineamientos respecto a la probidad académica (Estos no se encuentran claramente estipulados en reglamento escolar) pueden ser elementos causales de estas acciones de plagio y uso de la IA, que se muestran en este caso reiteradas por parte de los estudiantes.

**5.3.2 Análisis del ensayo elaborado por estudiantes de QuiBio.** El texto elaborado por los estudiantes entrevistados en la asignatura de IVPII y que pertenecen al paquete propedéutico de QuiBio, es un ensayo sobre la importancia de saber anatomía y fisiología en la preparatoria. Este análisis se realizó con base en una tabla de análisis categorial que se conformó con la clasificación de géneros propuestas por Rose y Martin (2018). Se llevó a cabo la ponderación del contenido de estos textos y se relacionó con la información que estos alumnos refirieron sobre la práctica de AA y sus creencias en torno a dicha práctica.

**5.3.2.1 Estructura del género.** Dentro del *Mapa de géneros escolares* de Rose y Martin (2018), y en la tabla de clasificación de los géneros escolares (**Figura 2** y **Tabla 4**), sus finalidades y etapas. Esta clasificación se basa en el propósito principal del género

puesto que este define la familia del género a la cual pertenecerá; en este caso, el ensayo analizado corresponde a la familia evaluar. El propósito de estos textos es juzgar temas, puntos de vista, argumentos u otros textos. Estos se enfocan en el lenguaje y las convenciones utilizados para esta finalidad, y pasan por una serie de etapas para lograr el objetivo social. Las etapas del género argumento son: tesis, argumento y reiteración de la tesis. La tesis es la declaración en torno a un punto de vista que quien escribe el texto, la desarrolla mediante argumentos a lo largo del ensayo. El argumento es la manera de presentar de manera lógica el modo en que la evidencia sustenta lo que se afirma en la tesis. Finalmente, la reiteración de la tesis se refiere al reforzamiento de la idea principal expuesta a lo largo del texto.

**5.3.2.2 Descripción de la práctica de AA.** De acuerdo a lo que compartieron los participantes, la docente de IVPII para este paquete propedéutico, solicitó elaborar un ensayo argumentativo sobre la importancia de saber anatomía y fisiología. Se proyectaron en el pizarrón siete preguntas posteriores a los temas abordados en dos lecturas sobre anatomía y fisiología del sistema óseo y anatomía y fisiología del sistema muscular: ¿Cuántos huesos tiene el cuerpo humano? ¿Cuáles son las funciones de los siguientes sistemas: óseo y muscular? ¿Cuántos músculos tiene el cuerpo humano? ¿Por qué los médicos deben saber lo anterior? ¿Cuáles son las ventajas de conocer esta información? ¿Por qué es importante para ustedes conocer sobre anatomía y fisiología?

Como segundo paso, los estudiantes respondieron en plenaria las preguntas, y la docente las anotó en el pizarrón. Posteriormente, la docente les presentó la rúbrica de evaluación genérica que ella utiliza para todos los textos que escriben los alumnos en esta asignatura. Durante tres sesiones de cincuenta minutos, los estudiantes trabajaron en el

borrador de su texto, el cual redactarían en su cuaderno. Se procedió en distintos momentos a la revisión de los borradores y a realizar correcciones ortográficas, de puntuación y organización de las ideas. Los estudiantes editaron los ensayos como tarea y los entregaron mediante la plataforma Google Classroom, en la fecha establecida por la docente. Recibieron la retroalimentación por medio de comentarios en su documento digital.

**5.3.2.3 Criterios de evaluación para la práctica de AA.** Los criterios de evaluación que se utilizaron para evaluar esta práctica se encuentran en una rúbrica genérica que la docente utiliza para todos los textos que los estudiantes escriben. Esta evalúa los siguientes aspectos: propósito, uso de la lengua, gramática y ortografía, desarrollo de las ideas, lógica y organización. Su valor siempre es de 20% de su calificación en el parcial, porcentaje que se distribuye en cuatro niveles de desempeño.

**5.3.2.4 Tabla de análisis categorial.** Esta tabla se elaboró con base en el mapa de géneros escolares de Rose y Martin (2018) en la que se presenta la tipología de géneros con la que los docentes de educación secundaria y preparatoria están familiarizados, y la tabla de clasificación de los géneros escolares de Martin y Rose (2008). En la primera se describen las familias de géneros, así como los tipos que pertenecen a cada una de ellas y sus funciones. En la tabla se describen el género, su propósito y las etapas son “pasos obligatorios que debe dar cada ejemplo de género” (Rose y Martin, 2018, pág. 125).

**Tabla 14**

*Encabezado de la tabla de análisis para el ensayo*

Nombre de la categoría							
Familia de géneros	Género	Propósito	Tesis	Argumentos	Reiteración	Creencias	Comentarios

*Fuente: elaboración propia con base en Rose y Martin (2018, pp. 124-126).*

**5.3.2.5 Hallazgos.** Los textos que escriben los estudiantes reflejan su nivel de dominio de la lengua. En el caso de la agrupación por paquetes propedéuticos, este nivel de dominio queda desigual, dado el criterio de acomodo de los grupos por especialidad ya sin las clases de inglés que de primero a cuarto semestre se oferta por niveles.

Puesto que la docente no utilizó un método específico para la enseñanza de escritura académica, no poseen una referencia de texto argumentativo, así que tienen una tendencia a redactar un ensayo conforme a la creencia que sostienen de cómo debe ser un texto argumentativo, que en algunos casos, como en el de Ada N. suelen ser textos descriptivos, donde se omiten algunas etapas del género, como la reiteración de la tesis. Respecto a esto, se observa también que hay textos que pueden incluir descripciones, dada la tendencia topológica que explica Rose y Martin (2018); sin embargo, conservan elementos y etapas del género argumentación. Como es el caso del ensayo de Laura T. en el que se reflejan estas tendencias descriptivas a pesar de ser un texto de género argumento, y por lo cual no pierde este sentido.

Desde la instrucción, esta actividad no se encuentra orientada a presentar argumentos en torno al tema, puesto que la docente expone preguntas que encaminan a informar más que a argumentar un punto de vista. Dichas preguntas se utilizaron como elementos detonadores del desarrollo de ideas en torno al tema principal, pero orientadas a

la conceptualización y descripción de los elementos propios de la anatomía y en algunos ensayos, se abordó de manera superficial el concepto de fisiología a fin de sustentar otro de los puntos requeridos para la elaboración del ensayo.

Los estudiantes cuyo nivel de dominio del idioma les permite expresarse con mayor complejidad, el conocimiento adquirido en las actividades previas a la práctica de AA y sus creencias con tendencias positiva, logran elaborar textos que se alinean más al género que representan ya que en estos textos se encuentran definidas las etapas del género, y cumplen con el objetivo social para el que fueron creados.

Los estudiantes utilizan medios de apoyo digital cuando tienen algunas áreas de oportunidad respecto a su nivel de dominio del idioma como un recurso que puede solucionar la brecha entre el nivel de dominio del idioma, el conocimiento sobre la elaboración de un ensayo argumentativo y los aprendizajes esperados al realizar esta práctica de AA. Respecto al uso de herramientas digitales para subsanar la brecha en el nivel de dominio del idioma, ha surgido también el cuestionamiento sobre el posible uso de IA por parte de alguna de las participantes; por lo que cada uno de los ensayos fueron sometidos a revisión para descartar esto, mediante el detector de plagio Copyleaks. No se encontraron hallazgos de plagio significativos. Tres de los cuatro ensayos poseen un 100% de originalidad y uno de ellos, el de la informante Aline Q. tiene un 93.8% de originalidad (6.2% de similitud). Al respecto del uso de la IA, no se encontró evidencia de tal herramienta en la elaboración de estos textos.

A continuación, se presenta la tabla como evidencia de análisis de los ensayos y la manera en que el contenido de este género fue categorizado bajo cada uno de los elementos (familia de géneros, propósito, tesis, argumentos, reiteración y las creencias que se relacionan con esta práctica.



Tabla 15

## Análisis del ensayo argumentativo

Texto	Familia de géneros	Propósito	Tesis	Argumentos	Reiteración	Creencias
Ens Ada N.			Knowing our body allows us to know ourselves	It is important to know about the parts and functions of our body; although it is not possible to know all of them in detail, this knowledge can be beneficial for us.	No se encuentra en el texto.	Siento que las actividades en IVPII son una gran ayuda para los que vamos a esa carrera específica, porque ya que se enfoca en cada área que vayamos a ir.
Ens Aline Q.		Apoyar un punto de vista	Everyone should take into consideration learning and studying the basics of anatomy and physiology, as well as its importance, to increase global awareness and common knowledge	1. Our bodies are vessels that contain different systems that keep us alive. 2. Not only doctors should know about anatomy and physiology because throughout history, but this knowledge has also been manifested through arts, science and literature.	Anatomy will always be an inspiration to arts, science and literature. We should give the human body the importance it deserves.	Para la lectura y escritura como un medio para conocer el vocabulario lo que sea que les enseñen yo digo que es muy bueno, muy relevante para todos porque realmente sí nos va a ayudar en el ahora y en el futuro.
Ens Alexa C.	Evaluar		Speaking of anatomy, you should know the basics: how many bones we have; the main veins and arteries, and how many muscles our body has.	<i>No menciona argumentos explícitamente. Nombra elementos del sistema óseo y muscular que pretende utilizar como argumentos de manera indirecta.</i>	It is important to know about the parts and functions of our body, although it is not possible to know all and every part of it in detail, even the simplest knowledge can be of benefit for us.	Creo que sí aprendí sobre el contenido porque es algo relacionado a la carrera que voy.
Ens Laura T.			When you know the principal things about the functions and development of your body, you can take care of it in a specific way.	Each one of us needs to have at least a minimum knowledge of how our body connects everything inside of it, and how it does everything that is necessary to maintain us alive.	The reason why our body is connected in every minimal way is because we need every organ, every muscle, every bone, neurons, cells, ligaments, to do everything.	Cuando es algo que me gusta o me interesa poquito más, pues le entiendo un poquito más rápido, se me queda un poquito más grabado.

Fuente: Elaboración propia con base en los ensayos proporcionados por las alumnas entrevistadas de QuiBio

Se evidencian en el texto de Aline Q. creencias de índole transmisional, ya que su texto muestra la construcción de significados y relaciones que la alumna fue edificando a lo largo de las lecciones relacionadas con la anatomía y fisiología, sabiendo traer desde la abstracción al texto el cumplimiento del objetivo primordial que es citar con argumentos la importancia de este conocimiento disciplinar que es la anatomía y fisiología para ella que es estudiante de preparatoria. A pesar de que en el proceso de la instrucción, de acuerdo a la pedagogía de géneros existan algunos huecos en el proceso dado el desconocimiento del método por parte de los docentes.

**5.3.3 Análisis del organigrama elaborado por estudiantes de EconAdmin.** El texto elaborado por los estudiantes del paquete Económico Administrativo, es un organigrama que representa la estructura organizacional de una empresa. Este se presenta de manera visual mediante un esquema o mapa que aparece en orden jerárquico, y que indica los cargos de cada uno de los miembros de dicha empresa, y la disposición de los puestos de poder en la cadena de mando, desde el más alto hasta el de menor rango. Este texto ha sido elaborado en el cuaderno, en una sola sesión, y presentado en plenaria por cada estudiante o equipo. El análisis se realiza con base en el mapa de géneros de Martin y Rose (2018), y corresponde al género *exposición*.

**5.3.3.1 Estructura del género.** El organigrama que los estudiantes del paquete propedéutico EconAdmin trabajaron durante esta práctica, corresponde en su mayoría a las características de la familia de géneros llamada *exponer*, propuesta por Rose y Martin (2018, pág. 124), en el *Mapa de géneros escolares* y la tabla de *Géneros escolares y sus etapas*. cuyo género es la exposición en la categoría de exposición compositiva dado que describe las partes de un todo en dos etapas, la primera, de clasificación, y la segunda,

como descripción en la que se ilustran las partes del todo, que en esta práctica, dicha ilustración fue realizada de manera visual.

**5.3.3.2 Descripción de la práctica de AA.** Como primer paso de esta actividad, los alumnos tomaron nota de la parte teórica sobre la definición, diversas estructuras, distintos ejemplos de organigramas a partir de una explicación realizada por parte de la docente de manera oral, apoyada con presentación visual de Power Point Después, la docente solicitó a los estudiantes realizar un organigrama de manera individual o en binas. Este debía reflejar la estructura organizacional de una empresa. Podría ser el proyecto de simulación de empresa que ellos estaban conformando en la asignatura de Administración de Proyectos, o alguna ficticia, creada por el equipo en ese momento y específicamente para ese fin. Al final, los estudiantes pasaron al frente a presentar su organigrama frente al resto del grupo y la docente procedió a firmar el texto y anotar lo como finalizado en su lista, en el rubro de trabajo en clase.

**5.3.3.3 Criterios de evaluación para la práctica de AA.** Los criterios de evaluación que la docente utilizó fueron los porcentajes que ella usualmente asigna para el rubro de trabajos y tareas (20%), y este es ponderado entre las distintas actividades que realizan, dado que esta práctica no corresponde a un proyecto parcial o final, sino que es una actividad *in situ*, dado el tema que se estaba abordando de acuerdo al plan de clases para esta asignatura.

**5.3.3.4 Tabla de análisis categorial.** Esta tabla se basa en los géneros propuestos por Rose y Martin (2018) y ha sido adaptada ya que no todos los elementos ni las etapas de dicho género se corresponden con el texto elaborado por los alumnos de EconAdmin, pues

este texto se ha adaptado al propósito escolar y social del momento en el que se planeó. Los cambios que se realizaron son los siguientes: se agregó la categoría *descripción de la organización jerárquica*, que detalla cómo los estudiantes representaron visualmente el organigrama. Se añadió también la categoría unidad de análisis, que especifica el negocio descrito por el organigrama. Se insertaron otras dos columnas en torno a describir si existía algún tipo de plagio o uso de la Inteligencia Artificial, además de comentarios finales. La última columna se refiere a las creencias que se asocian a esta práctica escrita.

**Tabla 16**

*Encabezado de la tabla de análisis para el organigrama de EconAdmin*

Nombre de la categoría							
Familia de géneros	Género	Propósito	Descripción de la organización jerárquica	Unidad de análisis/ tema	Originalidad / plagio	Creencias	Comentarios

*Fuente: elaboración propia con base en Rose y Martin (2018, pp. 124-126).*

**5.3.3.5 Hallazgos.** Este texto se elaboró con el propósito de ilustrar la parte teórica del tema que se estaba viendo en ese momento. Si bien es cierto que se observa una intención de transversalidad con la asignatura de Administración de Proyectos, esta no se concreta en todos los organigramas recuperados, ya que, por ejemplo, el organigrama de un bar, y el de un café amigable con las mascotas no pertenece a los proyectos que ellos están realizando en dicha asignatura, y solamente uno de los organigramas, que es Fruit Mix, sí lo realizaron basados en su propia idea de negocios que surgió de la asignatura mencionada.

La práctica escrita fue realizada durante la clase, a mano en el cuaderno de apuntes, algunos de los textos recuperados contienen la parte teórica, que son las notas de clase tomadas previo a la elaboración del organigrama, el cual, según la evidencia, representa una tarea sencilla que tuvo como finalidad practicar vocabulario relacionado con la lección vista

ese día (CEO, owner, manager, cashier, waiters, waitresses, host, janitor, accounting, production manager, sales manager, employees, HR). Por lo tanto, no existe un propósito socialmente situado que esté claramente determinado al inicio de la práctica, ni criterios de evaluación específicos, salvo por la ponderación que se realiza junto con sus trabajos de clase en lo cotidiano.

Al realizar la comparación de la práctica con las creencias que los estudiantes expresan en las entrevistas, se aprecia poco retadora incluso para los estudiantes con un nivel de dominio más básico. A pesar de que aparentemente se puede encontrar socialmente situada por la intención de trabajo transversal, no se observa una complejidad más ad hoc con su desarrollo académico, y que rete al estudiante a realizar una práctica que implique el pensamiento crítico, y la relación con su realidad o una posible realidad futura en el ámbito escolar o laboral.

Los estudiantes entienden que estas prácticas les servirán de alguna manera, pues lo han escuchado de sus padres, sus docentes y otras autoridades educativas; sin embargo, no dilucidan si existe un propósito genuino y socialmente situado, y que verdaderamente sea de ayuda para sus futuras prácticas. Creen que son trabajos aburridos, que se deben realizar porque una autoridad así se los exige y se debe entregar para abonar a sus porcentajes de calificación, especialmente en esta etapa de finalización de sus estudios de bachillerato.

No hay un seguimiento, no hay un lector más allá del docente y no hay un intercambio de ideas genuino ni un sentido de logro, ya que las consideran meras actividades de relleno. Teorizan sobre la idea general de utilidad en torno al organigrama, pero no hay un argumento en ninguna de sus prácticas o de sus respuestas, que refiera a la utilidad real. Sus creencias respecto a este trabajo evidencian que no hay un motivo sólido más que el de cumplir con un currículum para pasar al siguiente nivel educativo.

**5.3.4 Análisis del guion elaborado por estudiantes de FiMa.** Se presenta el análisis del guion para la presentación de un diálogo y la discusión de un tema, que los estudiantes de FiMa elaboran previo a estas dos actividades, a fin de organizar su discurso primero de manera escrita para posteriormente realizarlo de modo oral en plenaria. Estos cuatro guiones fueron proporcionados por los alumnos entrevistados, y corresponden a tres diálogos sobre la adquisición de un generador eléctrico, y una discusión frente a grupo sobre la carrera que cursará en la universidad.

**5.3.4.1 Estructura del género.** Tres de los textos corresponden al siguiente género, de acuerdo al mapa de géneros y a la tabla de géneros propuesta por Rose y Martin (2018, pp. 124-126): Relatos; familia de géneros que tiene como propósito principal cautivar mediante la narración; pertenece al género *relatos* y sigue como secuencia la resolución de complicaciones en una historia, mediante las etapas *orientación*, *complicación* y *resolución*. El último texto pertenece a la misma familia de géneros, pero del género relato histórico explicativo, que narra un acontecimiento en tiempo futuro, pero además otorga una explicación sobre la carrera que ha decidido estudiar además de sus motivos por los cuales la eligió.

**5.3.4.2 Descripción de la práctica de AA.** A continuación, se describe el proceso de realización de la práctica escrita sujeta a este análisis, en la asignatura de IVPII, en el paquete propedéutico FiMa. Para los primeros tres guiones, cuya elaboración se sujeta a la elección de los alumnos con base en dos opciones (diálogo o discurso individual), se realizó primero una actividad en el libro de texto *Oxford English for Careers: Technology* (Glendinning, 2009, pág.33), en la que se solicita realizar una actividad en binas, a fin de practicar el vocabulario relacionado con la tecnología y los mecanismos de algunos

aparatos, en este caso, un generador de energía. Durante la secuencia, un vendedor debe explicar las características de dos generadores portátiles. Una complicación debe representar el dinero con el que cuenta el cliente, y que no le alcanza para el que quiere. Finalmente, se decide por el más económico. La actividad proporciona algunas directrices como el costo y la eficiencia, además de algunas preguntas generadoras para el diálogo que previamente la docente ha solicitado se envíe por escrito mediante la plataforma Google Classroom, a fin de revisar aspectos ortográficos, gramaticales y de puntuación.

El último texto, es evidencia de una práctica que no está basada en el libro de texto, sino que, para efectos de la evaluación oral, los alumnos eligieron realizar este trabajo, que parte de preguntas que buscan que el estudiante desarrolle un texto de índole explicativa, en la que la docente anota una serie de preguntas.

**5.3.4.3 Criterios de evaluación para la práctica de AA.** Este trabajo es considerado como un 20% del total de su evaluación parcial, ya que es un tipo de evaluación oral que se realiza una vez cada cierre de periodo y es de carácter obligatorio para todos los alumnos. Los tres primeros textos se realizaron en binas, y el último fue presentado de manera individual, pues la docente les plantea la opción de llevarlo a cabo de esta manera. La docente no proporcionó rúbrica de evaluación, pero en la entrevista menciona que la manera en que ella realiza la evaluación de estas prácticas es mediante dicha rúbrica donde observa la fluidez, el uso del vocabulario perteneciente a la unidad de estudio, la pronunciación, la claridad en su discurso, y la relación entre las ideas.

**5.3.4.4 Tabla de análisis categorial.** Esta tabla de análisis para los guiones ha sido elaborada a partir de los géneros que aparecen en Rose y Martin (2018), bajo el género *Relatos* que tiene como finalidad resolver una complicación en una historia, y que presenta

las etapas de orientación, complicación y resolución. Se han incorporado otras categorías con la finalidad de lograr un análisis más detallado y diverso de los guiones proporcionados por los participantes.

**Tabla 17**

*Tabla de análisis para los guiones*

Nombre de la categoría							
Género	Propósito	Orientación	Complicación	Resolución	Descripción	Vocabulario especializado	Comentarios

*Fuente: Elaboración propia con base en la tabla de géneros de Rose y Martin (2018)*

**5.3.4.5 Hallazgos.** Los textos escritos por los alumnos, pertenecientes a este género demuestran que el grado de complejidad en el que se desarrolla, a pesar de estar basados en los mismos parámetros, la misma lista de vocabulario, y las mismas indicaciones, se relaciona estrechamente con el nivel de dominio de la lengua meta. En los textos que presentan Adán T. y Grecia C. se puede observar lo anterior. La misma premisa, pero la extensión, el uso de conectores, verbos compuestos, y convenciones más orgánicas, permite realizar esta comparación con el primer texto que resulta más forzado, con expresiones menos complejas. La falta de dominio de la LM por parte de los estudiantes contribuye a la aparición de errores en la práctica escrita y oral (Marita y Jutrízal, 2021). Por lo tanto, para algunos estudiantes supone un reto familiarizarse con vocabulario especializado en el área tecnológica, cuando existen huecos importantes en la construcción del conocimiento respecto al idioma.

Las creencias y prácticas de AA se entretajan dinámicamente en la realidad social que viven los docentes y estudiantes. Respecto a los alumnos, estas impactan sus prácticas de AA presentes y futuras, y respecto a los docentes, su propia práctica docente

alfabetizadora reafirma sus creencias anteriores, a menos que un evento de índole pedagógica, didáctica, epistémica los conduzca a la reflexión sobre sus teorías personales actuales, estas seguirán siendo las mismas que dirijan su práctica en torno a la AA, en ambas lenguas.



## Capítulo 6: Conclusiones

### 6.1 Creencias y prácticas de alfabetización académica

A continuación, se presentan las conclusiones posteriores a los hallazgos a partir de los datos obtenidos en esta investigación. Esto con la finalidad de cumplir con el objetivo general de la investigación que es explicar la relación entre las creencias y prácticas de alfabetización académica en ambas asignaturas: Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

El contenido de las conclusiones se organiza de la siguiente manera: En la primera parte se lleva a cabo una reflexión acerca del vínculo que existe entre creencias y prácticas de AA en el bachillerato, en donde también se discuten aspectos como las plataformas educativas y su impacto en el marco de esta relación entre creencia y práctica. Además, se discute el uso de una diversidad de géneros en este ámbito y su relevancia para favorecer las prácticas de AA. Se realiza también una discusión sobre las actitudes lingüísticas que se manifiestan desde la interacción entre estas dos variables y también se plantea una reflexión en torno al impacto de la IA en las prácticas de lectura, escritura y oralidad actuales, y sobre la distinción entre las prácticas de AA que se llevan a cabo de manera integral y aquellas que se realizan de manera fragmentada.

Otro de los temas que se abordan es el uso del Inglés para Propósitos Específicos en el bachillerato y su importancia dentro de este nivel formativo. Posteriormente se describen las aportaciones teóricas y metodológicas de este estudio, así como una propuesta hacia futuras líneas de investigación que pueden surgir a través de este trabajo.

**6.1.1 Creencias y prácticas de alfabetización académica en CII.** Se puede observar una estrecha relación entre creencias y prácticas de AA en las que los docentes y estudiantes

participan. Dichas creencias se manifiestan en la cotidianeidad, en los eventos letrados que constantemente ocurren en el ámbito escolar. Las creencias de maestros y estudiantes juegan un papel crucial en la manera que se conciben y materializan las prácticas de lectura y escritura, pues evidencian los procesos de construcción social, además de fungir como mediadoras entre estas y dichas prácticas, direccionadas en el último semestre del bachillerato, hacia una literacidad de matices disciplinares.

En CII, los estudiantes tienen como creencia predominante que no existe un propósito socialmente situado y valioso para escribir un texto, más allá que el de obtener una calificación que pueda mejorar su promedio. No hay divulgación de sus textos y el destinatario siempre es el mismo: el docente que valora el texto con base en un instrumento de evaluación o en ausencia de uno, con base en su experiencia y creencias respecto a la calidad del producto, cuyo resultado es una evaluación. Esto tiene como consecuencia la entrega de textos que no reflejan un desarrollo cuidadoso por parte de los estudiantes, así como la falta de cuidado en los detalles tanto de forma como de fondo. Además, se observa la creencia de que también carecerá de propósito un texto que ellos consideran como obsoleto, a menos que el docente intervenga mediante la orientación de los estudiantes hacia los textos que han migrado a formatos digitales, como lo es el periódico.

Otro aspecto importante para considerar es la falta de profundidad en la revisión por parte de los docentes de los textos que entregan sus estudiantes. Pareciera que la elaboración de trabajos escritos no pasa de ser un mero requisito para aprobar el parcial. Aunque sí se indique un aprendizaje esperado definido, y que se dé por hecho, es preciso que los docentes se interesen en el contenido expresado por los estudiantes, y que estos

sean los encargados de otorgar al texto un propósito antes, durante y después del desarrollo del texto.

Uno de los riesgos que conlleva el tomar a la ligera las prácticas escritas en todas las etapas de estas, asumiendo que el alumno aprenderá con o sin el acompañamiento de su docente, es que los estudiantes pueden incurrir en la falta de probidad académica. Puesto que un texto con un nivel de complejidad como el periódico, debe ser desarrollado con un acompañamiento cercano, claro, preciso y minucioso; pues ahora con el uso de las tecnologías de la información, y la novedosa Inteligencia Artificial (IA), el alumno tiende a creer que puede incurrir con facilidad en estas prácticas a fin de cumplir con entregas, con o sin el conocimiento de que está incurriendo en una práctica deshonestas. Esta creencia se ve reforzada en tres momentos importantes: cuando existe ambigüedad sobre la probidad académica en las políticas escolares y particulares del curso, cuando no se aborda el tema al momento de dar las pautas para el desarrollo de su trabajo escrito (instrucciones para elaborar el periódico), y cuando el docente no detecta el plagio o el uso de la IA en los trabajos entregados.

Los alumnos suelen llevar consigo a otras etapas de su vida esta creencia de la posibilidad de uso de las herramientas tecnológicas a fin de entregar un texto que no es de autoría propia, por lo que estas prácticas tienden a replicarse en las universidades.

Respecto al uso de recursos como las plataformas de lectura, se ha concluido que los estudiantes entienden que es parte de su formación escolar el uso de tales herramientas; sin embargo, no encuentran un disfrute en los ejercicios de lectura que deben realizar en la plataforma de Achieve 3000, ya que no se identifican con los tópicos que se abordan en las lecturas; además no se les permite elegir la lectura que desean llevar a cabo. La motivación que prevalece es lograr una mejor calificación en los rubros previamente acordados con la

docente en el encuadre de inicio. Esto permite afirmar que la creencia de la no capacidad para elegir lo que desean como práctica de lectura y/o escritura, provoca animadversión a las prácticas de lectura y escritura, aunque la plataforma prometa mejorar sus “niveles” de una manera que se pueda medir su progreso. De nuevo, se encuentran con prácticas que no están socialmente situadas ni mediadas por acuerdos de preferencias, capacidades de elección, o propósitos claros y direccionados.

**6.1.2 Creencias y prácticas de alfabetización académica en IVPII.** En la asignatura de Inglés para la Vida Profesional II se ha encontrado que los textos permiten relacionar el desarrollo de estos con las habilidades descritas en el MCER para el nivel de dominio de la lengua meta (LM) que el estudiante posee. Esta relación permite a los docentes realizar sus evaluaciones considerando este estándar individualizado, en lugar de uno homologado para toda la clase, pues entienden que sus estudiantes, al pasar a los últimos semestres, provienen de distintos grupos, concentrados en semestres anteriores en una franja horaria estructurada por niveles.

Los textos que los estudiantes desarrollan en IVPII también reflejan una tendencia a redactar sin un fin socialmente situado; es decir, no hay un motivo cercano a la realidad que les permita desarrollar su texto, guiado por una situación imaginaria pero potencialmente real en un futuro. Esto conlleva a perderse en un propósito ambiguo; entonces, redactar un género *enmascarado*, reforzando la creencia descriptiva de que se está desarrollando un texto que no se relaciona con lo solicitado, debido a que no se siguieron las pautas necesarias para centrar la práctica letrada con claridad y precisión.

Debido a la formación de los estudiantes en torno a creencia sobre la relevancia del idioma inglés como una lengua que les permitirá desarrollarse de manera más integral en el

ámbito académico y profesional, estos han demostrado mejores actitudes ante el idioma, lo que resulta en mejores actitudes ante las prácticas de alfabetización que realizan en IVPII. Saben que la asignatura será de utilidad por dos factores: el idioma inglés y el conocimiento disciplinar que han adquirido en esta. Cabe destacar que se observa que suelen tomar también con ligereza algunas de las prácticas de AA, si no encuentran un propósito contextualizado y una capacidad de elección.

Por otra parte, el docente incorpora ciertas prácticas de AA a sus clases, basado en sus creencias sobre las mismas. A manera de *planeación paralela* suele integrar prácticas de lectura que se combinan con prácticas orales puesto que una les supone apoyo de la otra. A pesar de que el nivel de dominio de la LM sigue siendo una limitante también en este rubro, los estudiantes suelen idear estrategias para lidiar con dichas situaciones, como el uso de diccionarios, la ayuda de compañeros con mayor conocimiento del idioma, o el acercamiento a sus docentes para un apoyo extra.

## **6.2 Géneros en el bachillerato**

Los géneros se conciben como aquellas formas de uso de los textos. Desde la visión de los Nuevos Estudios de Literacidad, los géneros discursivos son textos orales y escritos que tienen una intención comunicativa y obedece a ciertas normas de interacción; para esta visión ningún género es neutro sino que están situados en un contexto social determinado y tienen un propósito más amplio. Por otra parte, los géneros textuales corresponden al texto escrito y sus características internas; a partir de estas, los géneros se clasifican en distintos tipos.

Este estudio evidencia que los géneros que se han utilizado en las prácticas de AA combinan elementos continuos y discontinuos. Los textos continuos como el ensayo y el

informe fomentan que los estudiantes desarrollen habilidades de argumentación. Los géneros discontinuos como el organigrama y el periódico despliegan la información de modo visual y segmentado, y con esto permiten que el texto sea comprendido de manera rápida. En este sentido se observan varios aspectos importantes sobre la comparativa entre géneros: el primero de ellos es que son diferentes entre sí, y para el análisis de los textos en esta investigación, no se tomó como un parámetro, pero es importante hacer la distinción, a fin de que se reconozcan como una clasificación relevante para el docente frente a grupo, y que este tenga claro que la manera de evaluar estos géneros debe ser distinta.

Los géneros continuos tienden a seguir una secuencia, se enfocan en las propiedades de la redacción para su comprensión, se evalúan habilidades direccionadas a que los alumnos desarrollen y mejoren estas propiedades, así como que se cumpla el propósito comunicativo para el que fueron escritos.

La evaluación de géneros discontinuos se enfoca en que el estudiante sea capaz de interpretar con eficacia información presentada visualmente, estos deben favorecer la practicidad y deben encontrarse contextualizados con claridad a fin de asegurar que los alumnos desarrollen la capacidad de extraer los elementos relevantes de dichos textos. Atender estas diferencias ayudan a idear modos de realizar y evaluar las prácticas de AA que resulten más convenientes, relevantes y significativos para los estudiantes.

Para los Nuevos Estudios de Literacidad, los géneros se conciben no solo como formas lingüísticas sino como actos sociales que dejan entrever aspectos esenciales de una comunidad discursiva: sus creencias, valores y dinámicas. Los hallazgos sugieren que en IVPII los alumnos encuentran una mayor relación entre los géneros y su uso en el futuro

entorno académico y laboral al que pertenecerán, mientras que las prácticas de escritura en CII se perciben como ejercicios escolares sin un objetivo evidente en su presente o futuro.

Esta diferencia en la manera que los estudiantes perciben las prácticas en cada una de estas asignaturas (IVPII y CII) demuestra que la AA no se encuentra alineada a las necesidades disciplinares reales de los estudiantes; esto genera desmotivación, y una dinámica de realizar y entregar el texto con ligereza y a cambio de una calificación para mejora de su promedio. Dicha situación no permite que los estudiantes se apropien de las prácticas de AA que serán de utilidad puesto que no las perciben como un proceso situado con un propósito definido y articulado a los géneros discursivos que utilizarán en la universidad.

Una cuestión relevante sobre la diferencia en el modo que realizan y perciben sus prácticas de AA en IVPII es que los estudiantes de QuiBio que escribieron el ensayo, y los estudiantes de FiMa que escribieron el guion para su presentación oral, no cometieron plagio al realizarlos, a diferencia del periódico. Esto pone de manifiesto lo mencionado anteriormente en torno a las prácticas de AA socialmente situadas y también en torno a la motivación que los estudiantes reciben para seguir con estas prácticas y considerarlas relevantes. Estos textos están más dirigidos a su perfil disciplinar, por lo tanto, existe un mejor dominio del tema, un manejo de léxico más especializado y un vínculo de conocimiento y motivacional más cercano que al de los textos periodísticos.

### **6.3 Creencias, actitudes lingüísticas**

Existe una diferencia notable en la manera que los estudiantes conciben las prácticas de AA en ambas lenguas. Las prácticas de AA en CII se centran en leer textos con determinada estructura apegadas a ciertas normas sociales, las prácticas de AA en IVPII se

enfocan en ser un apoyo para el desarrollo de léxico especializado perteneciente al paquete propedéutico en el que se imparta la asignatura. Por lo tanto, las prácticas de AA pasan a ser una herramienta que no tienen un objetivo comunicativo socialmente situado.

Street (2004) menciona el modelo autónomo, en el cual la lectura y escritura son un cúmulo de habilidades individuales sin ese componente social que proponen los NEL. El hecho de que los alumnos consideren que el inglés es un instrumento prioritario en su formación, evidencia que existe una jerarquización del idioma la cual relacionan con un capital social pues suponen que el inglés es una lengua importante que les abrirá puertas, por lo que existe una mejor percepción en torno a este. Esta situación es un reflejo de sus creencias sobre el inglés, sobre sus prácticas escritas, que tiene un efecto en sus actitudes; ambas influenciadas por el discurso social que recibieron desde pequeños y del que se han apropiado: creer que el inglés es un capital de gran valor que puede ser un factor importante que les asegure movilidad social. Sin embargo, con todo y la idea de una jerarquía lingüística, la apatía respecto a las prácticas escritas también se ve reflejada solo que no tan evidentemente como en la asignatura CII. Esto es porque también las encuentran poco significativas, sin diversidad de interlocutores y poco apegadas a su realidad.

Es un paso primordial modificar la percepción y la manera en que se realizan las prácticas de AA, y que se centren en una visión que proporcione al estudiante la certeza de que dicha práctica tiene un doble propósito: como un medio para el conocimiento (texto como potencial epistémico) y también prácticas que conformen un andamiaje hacia las que realizarán en la universidad; es decir, socialmente situadas, con claridad en su objetivo y en su ejecución, y profundidad y efectividad en su evaluación.

Lo anterior conlleva acciones como permitir a los estudiantes que desde la preparatoria participen en la cultura discursiva de determinada disciplina. Esto implica un cambio en el modo de concebir, compartir y acompañar en las prácticas de AA por parte de los docentes; lo que se traduce en ir más allá de las formas pedagógicas tradicionales y planificar estrategias *ad hoc* con las necesidades de los estudiantes.

#### **6.4 Prácticas de AA escolares o disciplinares**

Por medio de esta investigación se puede inferir que las prácticas de AA en el bachillerato se encuentran dominadas por actividades que tienen una relación superficial con las prácticas disciplinares que los estudiantes realizarán en el futuro. En la asignatura de CII, los alumnos perciben dichas prácticas como actos poco relevantes en el futuro ámbito profesional. Trabajos sin sentido y con una revisión superficial.

Dado que se evidencia un reiterado uso de la inteligencia artificial (IA) para la elaboración de algunos de sus textos periodísticos y el recurrir al plagio sin que ninguna de las dos docentes se haya percatado de este hecho, denota la falta de seriedad con la que realizan estos ejercicios escritos, la actitud pasiva de los estudiantes y el reforzamiento de estos actos por parte de una evaluación poco profunda de sus docentes. El énfasis de estos textos sigue en la forma y no en el fondo, en la construcción del conocimiento, mucho menos en una mirada crítica a los textos periodísticos. Esto genera una actitud pasiva en los alumnos quienes entregan trabajos por entregarlos y obtener una calificación, sin una verdadera reflexión crítica sobre su utilidad en el futuro.

Cabe destacar que los materiales que se utilizan para cada una de las asignaturas (CII e IVPII), también representan una marcada diferencia, puesto que, en la primera materia, los recursos usualmente los generan las docentes. Se les proporciona el programa

de la asignatura con un formato general proporcionado por la institución, a partir del cual deben realizar una planeación semestral de sus clases. Posterior a esto, no hay materiales previamente diseñados que apoyen sus clases y, en consecuencia, las prácticas de AA con sus estudiantes. Cuentan con Achieve 3000 pero esta es una herramienta de lectura general, y las docentes deben implementar más tiempo en la preparación de sus clases, intentando vincular alguna lectura de esta plataforma con los contenidos de su programa de CII.

Por otra parte, en IVPII se dispone de una mayor variedad de materiales dada la cultura de enseñanza con una riqueza de materiales y diversidad de estrategias que ha prevalecido en la enseñanza del inglés, en donde es costumbre el diseño y adaptación de material de acuerdo al nivel de dominio que se procura alcanzar. Además, en los últimos años, la literatura utilizada en las clases de inglés, incluso de IPE, cuenta ya con recursos digitales que contribuyen a la diversificación, mejora y digitalización de los recursos para la enseñanza del idioma. Por lo tanto, esta diferencia ha proporcionado, por una parte, un mejor respaldo pedagógico a la enseñanza del IPE, el ahorro de tiempo en la preparación de las clases, pero por otro lado, un rezago en cuanto al material, la calidad y diversidad de este, y el tiempo invertido por parte de las maestras de CII, para planear sus clases con dichos recursos o con falta de estos.

### **6.5 Uso de la inteligencia artificial (IA) en la alfabetización académica**

El uso de la IA en las prácticas de AA es una actividad que está generando un impacto significativo. Esta herramienta últimamente es utilizada por muchas personas para un sinnúmero de propósitos; entre ellos, realizar o corregir sus textos. Esta herramienta, sin una guía adecuada por parte del docente, puede generar problemas y situaciones controversiales

que afecten el aprendizaje de los alumnos y en sus creencias, actitudes y valores respecto a la probidad académica con la que se conduzcan en el ámbito escolar.

Las creencias de los docentes en torno a la IA van desde la poca o nula aceptación hasta una actitud más abierta respecto al uso de esta herramienta. Algunos de ellos la perciben como un fenómeno que permite y conlleva el plagio, otros la visualizan como un instrumento tecnológico que les puede ayudar con sus prácticas de AA.

Es preciso implementar políticas educativas claras respecto a los límites de su uso, sus implicaciones para la educación, sus fines y restricciones, así como crear estrategias que permitan su uso efectivo, siempre apelando a la honestidad académica y a la no dependencia total a esta herramienta.

Lankshear y Knobel (2003), hablan sobre la literacidad digital, la cual representa una orientación importante para las prácticas de AA. Con el apoyo de los docentes como guías para la integración de la IA a manera de una herramienta para la mejora de la escritura y los procesos que la acompañan, desde la instrucción, ejecución y evaluación, se podría integrar sin temor a que los estudiantes cometan plagio o tomen con ligereza sus prácticas escritas.

## **6.6 Enseñanza del Inglés para Propósitos Específicos**

Respecto a la enseñanza del inglés para propósitos específicos (IPE) en la preparatoria, la investigación arroja que este rubro se encuentra con una diversidad de retos asociados a las creencias y prácticas de AA de ambos, profesorado y estudiantes. Los programas de IPE procuran que el estudiante adquiera léxico y convenciones de la lengua que predominan en el contexto académico o profesional; sin embargo, su aplicación práctica se ve opacada por

ambigüedades en torno a conocimientos que no corresponden plenamente al rubro disciplinar o profesional para el que han sido planeadas.

Una situación que surge a partir de la enseñanza del IPE entre el profesorado son las creencias que estos manifiestan sobre el rol de la lengua en la formación de sus alumnos. Algunos ven la enseñanza del IPE como un elemento crucial para el desarrollo profesional de los estudiantes, otros lo perciben como una parte poco relevante del inglés, que se debe desarrollar mediante la enseñanza de vocabulario y gramática fuera de un contexto apegado a la realidad.

Por otra parte, los estudiantes expresan creencias sobre el IPE que se relacionan con una jerarquización de la lengua. Aspiran tener éxito profesional mediante la elección de carreras que les permitan desarrollarse también en un ámbito internacional, por lo tanto, perciben el inglés en una jerarquía más alta que su lengua materna. Sin embargo, esta visión del inglés no impacta en la falta de relación que perciben en sus prácticas de AA en IVPII con situaciones disciplinares y profesionales situadas. Por lo tanto, es importante que se desarrolle primero, políticas educativas que consideren la realidad educativa del IPE en nuestro contexto social; posterior a eso, planes y programas diseñados con claridad y propósito por parte de la institución y los docentes, pero también alineados a las necesidades de los estudiantes presentes y futuras que puedan contribuir a su formación disciplinar real. Como tercer punto, es importante desarrollar e integrar estrategias, actividades y materiales que se asemejen a espacios profesionales reales mediante recursos como la interdisciplinariedad.

### **6.7 Concepción del profesorado: alfabetización, entre lo integral y lo fragmentado**

Las prácticas de AA de índole académica y disciplinar en el bachillerato, se encuentran mediadas principalmente por las creencias de los docentes sobre su función dentro del currículo. Dichas creencias denotan una diferencia significativa entre los maestros que consideran las prácticas de AA como un potencial epistémico, que integra el aprendizaje y uso de los distintos géneros discursivos en el ámbito académico y disciplinar, y los maestros que conciben las prácticas escritas como elementos desarticulados y necesarios, pero no cruciales para el desarrollo académico de sus alumnos. Estas dos visiones causan un impacto en las estrategias didácticas para las prácticas escritas implementadas en los espacios educativos, así como en las creencias que los estudiantes poseen sobre la relevancia de la alfabetización académica.

Los maestros con una concepción de la escritura más holística comprenden que las prácticas de AA no solo son un requisito para que el alumno pase una asignatura, sino que son un instrumento esencial para el conocimiento. Estos profesores perciben la lectura y escritura como un proceso que conlleva distintos pasos desde la planificación, la instrucción, la ejecución, la publicación, evaluación y la reflexión de los actores en torno al texto. Por lo tanto, usualmente realizan prácticas contextualizadas que procuran relacionar las prácticas de AA con escenarios reales y significativos, a fin de fomentar la lectura y escritura de una manera socialmente situada.

Por otra parte, los maestros que poseen creencias fragmentadas en torno a las prácticas de AA, también poseen una visión reduccionista de estas. Dentro de sus prácticas predomina la corrección gramatical, las reglas ortográficas y de puntuación; es decir,

evalúan la forma por sobre el fondo. Se centran en el producto como un fin para obtener una calificación, lo cual le resta validez al proceso. Esta percepción consolida las creencias de los estudiantes sobre la lectura y escritura como actividades mecánicas sin relación alguna con su futura formación disciplinar.

Los NEL destacan la relevancia de considerar las prácticas de AA como aquellas de índole social, nunca neutrales. Sin embargo, su enseñanza se sigue relacionando con modelos que enfatizan la norma sobre lo significativo. A fin de subsanar esta realidad en torno a la fragmentación de las prácticas de AA, se necesita más apertura a nuevas estrategias didácticas que se sustenten en lo sustancial y significativo, en actos reflexivos y críticos, en el recurso de la multiliteracidad, la transversalidad y la interdisciplinariedad en el espacio que se genera más allá de las líneas a partir de la interacción de los actores que participan en dichas prácticas.

Este trabajo de investigación ha procurado indagar entre esta interacción y se ha encontrado que el impacto de las creencias en las prácticas de AA constituye un elemento de suma relevancia para entender cómo es que este vínculo puede promover o frenar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. El cambio de una percepción desarticulada de las prácticas de AA hacia una visión integral es de necesario para formar estudiantes que desarrollen el pensamiento crítico así como las capacidades idóneas para enfrentar los retos en su presente y futura vida académica y profesional. A continuación se ponen de manifiesto los aportes que esta investigación realiza para desarrollar acciones en este marco.

## **6.8 Aportes de la investigación**

A continuación se presentan las contribuciones que este estudio proporciona en tres campos distintos: aportaciones teóricas, metodológicas y educativas, cuya explicación se detalla a continuación a fin de dar claridad a la manera en que este trabajo busca nutrir y favorecer el campo de la alfabetización en el bachillerato.

**6.8.1 Aportación teórica.** Este trabajo de investigación contribuye con hallazgos relevantes en torno a las prácticas de AA en el bachillerato, que nutren la discusión en torno a la alfabetización académica, las creencias que poseen los estudiantes y sus maestros al respecto. Dichos hallazgos evidencian que la alfabetización académica es una práctica social, como lo afirman los NEL (Street, 1984, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004, 2015).

Por lo tanto, las creencias de los actores de estas prácticas, las cuales han sido conformadas a través del tiempo por el contexto en el que se desarrollan, se entrelazan con sus prácticas de lectura, escritura y oralidad. Estas prácticas adquieren y conservan un significado dentro de comunidades determinadas y se conciben dentro de estas comunidades, no así de manera aislada.

Ahora bien, esta investigación demuestra también que cuando la AA no está relacionada con la motivación, la continuidad hacia lo disciplinar, el interés del alumno, y un aprendizaje significativo para ellos, estas dejan de tener sentido, relevancia y presencia en sus futuras vidas académicas. De esta manera, se pone en la mesa una discusión sobre las prácticas dominantes de literacidad como lo plantea Street (2008), puesto que el reconocimiento de determinado género radica en la utilidad que le otorgan los miembros de una comunidad en un entorno social y cultural específico.

Autores como Rokeach (1968) y Borg (2011) conciben las creencias como guías orientadoras para llevar a cabo distintas acciones; esto se confirma al analizar las creencias de los estudiantes y sus maestras, así como sus prácticas de AA, lo cual permite afirmar que dichas concepciones lideran los modos de realizar las prácticas de AA de ambos. Existe además una predominancia en las creencias transmisionales (White y Bruning, 2005; Dávalos y Farfán, 2018) evidenciadas en los resultados, las cuales generan un fuerte impacto en las formas en las que los docentes evalúan las prácticas de AA, al darle mayor importancia al texto como producto y en consecuencia restarle importancia a la lectura, escritura y oralidad como un proceso en el que todas sus etapas son importantes. Este hecho interfiere en la evaluación formativa de los estudiantes, y reafirma las creencias transmisionales sobre sus prácticas de AA. Además, esto corrobora que las creencias pueden limitar la creatividad, el progreso y el avance de las prácticas pedagógicas relacionadas con las presentes y futuras prácticas de AA de los estudiantes y sus maestros (Contreras, 2008).

En relación con la aportación a la discusión sobre alfabetización académica y su vínculo con la alfabetización disciplinar (Carlino, 2005, 2013; Bazerman, 1988; Hyland, 2005; Shanahan y Shanahan, 2008), esta investigación contribuye al resaltar que algunas prácticas de AA se encuentran aparentemente relacionados en un continuo hacia las prácticas disciplinares, pero la práctica de la elaboración del periódico pone en evidencia que no siempre existe una relación con las futuras prácticas, lo cual debilita y priva de un significado a las prácticas de AA presentes.

Es importante la integración de las prácticas de AA en el bachillerato, en un continuo que le otorgue significado y dirección hacia la pertenencia a comunidades

discursivas disciplinares con la finalidad de practicar una AA que de manera genuina, orgánica y contundente se encuentre socialmente situada y con un propósito claro.

Esta investigación también guarda correspondencia con lo que afirma Rose y Martin (2008, 2018) sobre los géneros los cuales no deben ser concebidos solamente como textos de determinadas características y con determinada estructura, sino que proponen los géneros escolares socialmente situados y con una carga cultural importante. El análisis sobre el periódico corrobora que existen ciertos propósitos que este género cumple pero que estos se encuentran sumamente encasillados en el cumplimiento de un programa, y no se relaciona plenamente con la motivación y propósitos de los estudiantes a fin de ser acompañados hacia prácticas disciplinares.

De este modo, se demuestra que las prácticas no solo deben estar enfocadas a los géneros escolares por el mero propósito de cumplir con un programa, sino que estos deben tejerse finamente con otros elementos como su relevancia, el interés de los estudiantes, la cultura académica, a fin de que sean un fundamento sólido y extenso para otros géneros dentro de sus prácticas disciplinares.

**6.8.2 Aporte metodológico.** Esta investigación también brinda un aporte metodológico ya que lleva a cabo un trabajo sistemático mediante el análisis de una serie de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y profesores de sexto semestre, en los cuatro paquetes propedéuticos y el análisis de textos elaborados por los estudiantes en ambas asignaturas: CII e IVPII. Este estudio de casos incrustados, con la metodología propuesta, logra aportar las percepciones de los estudiantes y docentes en torno a sus prácticas de AA y permite concatenarlas con la evidencia en papel de dichas prácticas. La relevancia de esto radica en que se procura enlazar los hallazgos sobre las creencias con la evidencia de sus prácticas

para intentar dar una respuesta más completa a la pregunta de investigación, considerando no solo los estudiantes pertenecientes a un solo paquete propedéutico, sino que busca la visión más expandida y profunda del fenómeno estudiado. Esto permite englobar a una muestra de los actores de cada paquete propedéutico así como a los profesores como parte relevante de la alfabetización con la finalidad de proponer un modelo metodológico que se pueda utilizar en futuras investigaciones.

**6.8.3 Aporte educativo.** Este trabajo de investigación mantiene abierta la discusión sobre las prácticas de AA en el bachillerato, y su pertinencia. Invita a reflexionar sobre las prácticas de AA de los estudiantes y docentes y cómo estas se entrelazan con sus creencias. Esta reflexión puede promover el diseño de nuevas estrategias a partir de la contextualización de este fenómeno dentro de un espacio más amplio que no solo se limite a las prácticas de AA en el presente de los estudiantes de bachillerato, sino que cumplan como un fundamento significativo hacia una alfabetización disciplinar en la universidad. También propone una base sobre la cual pueda implementarse un análisis más profundo de los planes y programas de estudio relacionados con la lengua y comunicación, con el fin de obtener mejores resultados en lo académico y profesional tanto de los estudiantes como de las instituciones de educación media superior y superior.

## **6.9 Alcances y limitaciones del estudio**

Es de gran importancia identificar las limitaciones de esta investigación, puesto que esto permite que se pueda definir la cobertura del estudio, así como determinar de manera objetiva su campo de aplicación para su mejor interpretación. En el siguiente apartado se exponen los elementos que restringen y orientan el desarrollo de este trabajo.

**6.9.1. Alcance de la investigación.** Esta investigación se realizó en una sola institución con un grupo pequeño de participantes. Si bien es cierto que esta muestra no busca representar a toda la población, sino encontrar una explicación más profunda al fenómeno que nos compete estudiar, los resultados no pueden generalizarse a otros planteles o subsistemas de bachillerato, pues estos son propios de la preparatoria donde se realizó el estudio. Lo anterior limita la representatividad estadística por la misma naturaleza cualitativa de este trabajo; sin embargo, propone un entendimiento más a fondo en torno al vínculo entre creencia y práctica de AA. En cuanto a la replicabilidad del estudio; el interesado puede hacer uso de la metodología aquí propuesta para indagar sobre casos que sean semejantes al de este proyecto.

**6.9.2 Metodología propuesta.** Este es un estudio de casos incrustados, el cual utilizó un diseño conformado por entrevistas semiestructuradas y análisis de un corpus de textos proporcionados por los estudiantes, lo que posibilitó comparar las percepciones de los participantes con una parte de sus prácticas de AA como lo es la concreción del proceso en el documento analizado.

Este diseño contribuyó a la profundización del análisis en estas dos asignaturas: CII e IVPII; sin embargo, el uso de los géneros propuestos por Rose y Martin (2018) para tal análisis, no permite que se mencionen géneros distintos de los que aparecen en dicha propuesta, o aquellos géneros que pueden considerarse como emergentes; además, no abarca todas las otras prácticas de AA que se llevan a cabo en las demás asignaturas pertenecientes a la última etapa del programa de bachillerato general.

**6.9.3 Temporalidad.** Este estudio se realizó en campo durante un periodo de tres meses (entre mayo y julio del año 2023). Aquí existe una limitación que se debe mencionar: el

tiempo en el que se llevó a cabo no permitió analizar si existía algún cambio o modificación en las creencias y prácticas de AA de los participantes a través del tiempo, ya en su etapa de estudios universitarios.

Por tal motivo, estos resultados evidencian solamente estas dos variables (creencias y prácticas de AA) en un momento determinado, sin la posibilidad de comprender el desarrollo, reafirmación o cambio en las creencias de los estudiantes y sus profesores. Por lo tanto, se propone ampliar el alcance de otras investigaciones al realizar un diseño de investigación diacrónico a fin de dar seguimiento a los participantes en su fase de estudios posterior al bachillerato.

**6.9.4 Contexto institucional y de enseñanza.** Una limitación para considerar es la parte institucional; la diferencia en la disponibilidad de los recursos pedagógicos, tecnológicos y de apoyo institucional disponibles en cada asignatura (CII e IVPII). Estos recursos, aunque un poco más diversos en IVPII, no permiten el acercamiento genuino y socialmente situado a la diversidad de prácticas de AA y de géneros tanto escolares como disciplinares. Si bien es cierto que esto no está en manos de este trabajo de investigación, es importante considerarlo como una limitante que tuvo un impacto en las respuestas y textos de los participantes.

**6.9.5 Carácter subjetivo de los textos y contextos.** Este trabajo de investigación se ha nutrido de las percepciones y experiencias de los estudiantes y sus profesores en relación a la AA. Esta información supone un valor único en el análisis y comprensión del objeto de estudio. Sin embargo, se debe reconocer que las respuestas que un participante otorga en

una entrevista pueden estar mediadas por aspectos como la necesidad de brindar respuestas que el entrevistado considera como socialmente dentro de la norma, o que no recuerde con claridad algunos aspectos o momentos de la práctica de AA y brinde respuestas superficiales.

A fin de contribuir a matizar posibles sesgos y proporcionar un balance en la subjetividad, se integró como parte de la metodología el análisis del corpus de textos de los alumnos. Incluso con la herramienta del análisis del corpus, los hallazgos se han interpretado con reserva, ya que estos muestran perspectivas cargadas de cierta subjetividad y localizadas en un contexto muy específico. En este sentido no es posible generalizar los resultados; sin embargo, se propone realizar investigaciones con técnicas diversas de recogida de datos a fin de nutrir esta información con otras perspectivas en dimensiones más variadas.

## **6.10 Líneas futuras de investigación**

Los hallazgos de este estudio permiten proponer nuevas líneas de investigación que enriquezcan y amplíen el panorama actual sobre las prácticas de AA en el bachillerato. Para este fin se sugieren algunas posibles líneas de investigación que puedan contribuir a la profundización y fortalecimiento del tema.

**6.10.1 Evaluación de las prácticas de AA.** El presente trabajo de investigación aporta valiosa información en relación a cómo se está realizando la evaluación de las prácticas de AA a los estudiantes que participan en ellas. En los hallazgos se encontró una inclinación a realizar evaluaciones predominantemente orientadas al resultado y a una calificación numérica, más que en el proceso y en el progreso hacia prácticas de alfabetización más disciplinares. Es importante indagar en estrategias de evaluación y retroalimentación

innovadoras, integrales, diversas y enriquecedoras que contribuyan a realizar prácticas de AA significativas para los estudiantes y que abonen a su preparación hacia prácticas socialmente situadas y efectivas.

**6.10.2 Trabajos de investigación diacrónicos.** Se propone indagar en el desarrollo de las prácticas de AA de un grupo de estudiantes después de sus estudios de bachillerato, así como en el modo en que sus creencias sobre dichas prácticas se consolidan o modifican; de qué manera estas creencias impactan en distintas asignaturas y en distintos momentos de su trayectoria educativa. Para esto se sugiere un estudio diacrónico o longitudinal con un enfoque mixto a fin de recoger datos de índole cualitativa, así como cuantitativa, durante un periodo de 2 a 4 años, dando seguimiento hasta el ingreso y permanencia en los primeros semestres de la universidad.

**6.10.3 Propuesta de investigación en distintas instituciones y subsistemas.** Un aspecto relevante consiste en desarrollar trabajos de investigación que permita comparar entre diversos planteles, subsistemas y contextos escolares a fin de evidenciar la manera en que otras variables pueden impactar en el desarrollo de ciertas creencias en torno a las prácticas de AA; poder acceder a una comparativa entre diversas instituciones en contextos diversos y saber de qué forma los elementos como el entorno, las características de la institución, la comunidad escolar, la influencia de la cultura y los grupos sociales, las limitaciones administrativas, entre otros, permiten reafirmar o cambiar las creencias sobre las prácticas de AA y cómo afectan estos factores en estas prácticas.

**6.10.4 Recursos digitales y uso de la Inteligencia Artificial.** Las prácticas de AA se encuentran mediadas por varios factores, entre ellos, la tecnología, las plataformas educativas, las redes sociales y la IA. Por esto es importante profundizar en el tema

mediante la búsqueda de respuestas sobre la manera en que los alumnos utilizan esta tecnología para el desarrollo de sus textos, y el impacto que dicha tecnología tienen en la literacidad de estos estudiantes. Asimismo, es de suma importancia conocer la probidad con la que estos estudiantes se conducen o no al utilizar estos recursos tecnológicos. Para este fin, se propone la realización de un estudio comparativo de textos realizados con y sin ayuda de la tecnología.

**6.10.5 Creencias de los docentes.** Los docentes poseen creencias que impactan en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que contribuyen a la realización de prácticas de AA que a su vez impacten en las creencias de sus estudiantes. Realizar trabajos de intervención puede generar un efecto positivo en las prácticas actuales de AA. Diseñar trabajos de investigación enfocados a estrategias para mejora y desarrollo de los docentes, no solamente los que imparten asignaturas alfabetizadoras sino todos los que participan en la formación de estudiantes de bachillerato, podrían suponer un cambio de gran beneficio para los estudiantes de bachillerato.

La forma en que las creencias y prácticas de AA del profesorado y sus estudiantes se vinculan en el bachillerato permite observar que existe una remarcada desigualdad entre lo que se espera en la educación y las acciones reales que se llevan a cabo en el salón de clases. La alfabetización sigue enraizada en prácticas obsoletas y desfasadas de la realidad académica y laboral actual. Las prácticas convencionales se enfocan en la forma, la corrección, y la calificación por sobre el desarrollo de prácticas auténticas que fomenten el pensamiento crítico, que de verdad reflejen la manera en que el texto representa un aspecto del mundo. Esto tiene un efecto en las creencias de todos los actores participantes en las prácticas de AA, puesto que se adquiere la tendencia a concebir las prácticas de AA como

medios para la obtención de una calificación, más que como un medio para el conocimiento.

El principal desafío consiste en generar un cambio de creencias en torno a las prácticas de AA. De esta manera se podrá favorecer una perspectiva más holística, socialmente situada, y significativa a fin de que los alumnos puedan adquirir y desplegar competencias transferibles a una diversidad de espacios en su vida. Para lograrlo se necesita apostar por una formación del profesorado que abone a realizar prácticas de AA con mayor conciencia de su relevancia.

Asimismo es necesario que a partir del cambio de creencias, se integren en las clases una diversidad de géneros que respalden la implementación de estrategias contextualizadas. Estas estrategias han de considerar las tecnologías emergentes como el uso ético de la IA, el trabajo colaborativo por medios virtuales; las plataformas educativas ajustadas a la realidad contextual de los estudiantes y docentes, con la finalidad de brindar mayores y mejores herramientas para el desarrollo de los estudiantes, que los equiepe para los retos que enfrentarán habiendo ingresado a la universidad.

Las prácticas de AA suponen desafíos importantes en el bachillerato, pero uno de los elementos esenciales para fortalecerlas es la conciencia de que dichas prácticas no solamente son una mera habilidad superficial que se adquiere para cumplir con un programa, sino que ha de ser desarrollada a lo largo de toda su experiencia formativa. De tal manera que solamente mediante esta visión integral se podrá reducir la disparidad entre creencias y prácticas de alfabetización académica, lo cual asegurará una formación completa y justa del estudiante, la cual estará estrechamente vinculada con la realidad actual del estudiante.



## Referencias

- Abelson, R. (1979), Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*,3: 355-366. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0304_4)
- Acevedo, C., & Rose, D. (2007). Reading (and writing) to learn in the middle years of school. Primary English Teaching Association. 1-8.  
[https://www.researchgate.net/publication/355182893\\_Reading\\_and\\_writing\\_to\\_learn\\_in\\_the\\_middle\\_years\\_of\\_schooling/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/355182893_Reading_and_writing_to_learn_in_the_middle_years_of_schooling/citation/download)
- Airey, J. (2016). EAP, EMI OR CLIL? En Hyland, K. y Shaw, P. (Ed.) *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. (1ra ed. Pp. 71-80). Routledge.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Departamento de Lengua y Literatura Españolas Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas*. 1-10.  
[https://www.researchgate.net/publication/222104060\\_El\\_enfoque\\_basado\\_en\\_los\\_generos\\_textuales\\_y\\_la\\_evaluacion\\_de\\_la\\_competencia\\_discursiva](https://www.researchgate.net/publication/222104060_El_enfoque_basado_en_los_generos_textuales_y_la_evaluacion_de_la_competencia_discursiva)
- Bajtin, M. (1982). El problema de los Géneros Discursivos. *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores. (1ª ed. en español). 248-290
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2),191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barton, D., & Hamilton, M., (1994) en Barton, D., Hamilton, M., e Ivanic, R. (Ed.) *Worlds of Literacy*. Multilingual Matters.

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998) Literacy practices. En Barton, D., Hamilton, M., Ivanič, R. (Ed.) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context. Routledge.*
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas y Etnográficas.*, 109–139.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge.* The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2004). *Genre and Identity: Citizenship in the Age of the Internet and the Age of Global Capitalism.* University of California, Santa Barbara.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=bba050b062c889dc7eedad69ed349cb530c15b27>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* (E. Navarro, Ed.; L. Ferreyra, L. Bruno, C. Ávila, & C. Tossi, Trad.). Universidad Nacional de Córdoba.  
<https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultura, escuela y espacio social.* Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (1ra ed.). Siglo XXI Editores.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System.* 39(3), 370-380.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X11000959?via%3Dihub>
- Braslavsky, B. (2002). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), 1–17.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. (5ª ed.) Pearson.
- Canseco, N. y López, G. (2019). La enseñanza de la Filosofía en el bachillerato en México. *Revista Complutense de Educación*. 30(1), 93-108. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/6804938>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18 (57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Centro de Investigación en Política Pública (2023). PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas. Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de>

[cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/](#)

Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista Formación universitaria*, 1(3), 3-11. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v1n3/art02.pdf>

Corpus en español (2017). Instituto de Lingüística Aplicada-ILA. Universidad de Cádiz. <https://ila.uca.es/corpus-en-espanol/>

Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Sage Publications.

Dávalos, M. y Farfán, M. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *PSICUMEX*, 8(1), 22-29. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/268/215>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento educativo y proceso reflexivo*. Paidós.

Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Prentice Hall.

Denzin, N, & Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

- Dreyfus, J., Humprey, S., Mahboob, A., Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project.*
- Durkheim, É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse* [Las formas elementales de la vida religiosa]. F. Alcan.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition.* Foreign Languages Education Press.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes.* University of Chicago Press
- Escalante, P., Gonzalbo, P., Tanck, D., Staples, A., Loyo, E., Greaves, C., y Vázquez, N. (2010). *La Historia Mínima de la de la Educación en México.* El Colegio de México (1ª ed.)
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). *Disciplinary Literacy: What you want to know about it.* *Journal of Adolescent & Adult Literacy.* 56(8),627-632.  
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/JAAL.190>
- Ferreya, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú
- Fregoso, G., Aguilar, L., y Pérez, L.(2021) *Alfabetización académica y sistema educativo nacional.* En Aguilar, L. (Coord.), *Alfabetización académica y literacidad: Miradas al currículo y sus prácticas* (pp. 89-108). Universidad de Guadalajara.
- Freedman, A., & Medway, P. (2003). *Genre in the new rhetoric.* Routledge.

- García, V., y Gutiérrez, L. (2011). *Manual de géneros periodísticos* (2ª ed.). Ecoe Ediciones. Universidad de La Sabana.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gee, J. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. Bergin & Garvey.
- Gee, J. (2001). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. En Cushman, Kingten, Kroll y Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 525-544). Bedford/St. Martin's.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. 23–55. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- Gee, J. (2015). *Literacy and Education*. Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, Inc., Publishers.
- Gerardo-Morales, E. (2019). *Alfabetización inicial: conocimientos y creencias de docentes mexicanos de educación primaria*. En A. Cotán Fernández (Coord.), *Nuevos paradigmas en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 93-102). Adaya Press.  
<https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2019/05/Parad11.pdf>

- Gil, M. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. EXEDRA, 140-150.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Glendinning, E. (2009). *Oxford English for Careers: Technology 1* [Student's book]. Oxford University Press.
- Gredler, M. (2009). Hiding in plain sight: The stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. *Educational Psychologist*, 44(1), 1–19.  
<https://psycnet.apa.org/record/2010-11627-001>
- González, M. (2012). *Géneros periodísticos: Características y clasificación*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.  
[https://fhu.unse.edu.ar/carreras/periodismo/Periodismo%20cientifico/Analisis\\_generos\\_periodisticos.pdf](https://fhu.unse.edu.ar/carreras/periodismo/Periodismo%20cientifico/Analisis_generos_periodisticos.pdf)
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications.
- Gurak, L. (2002). Cyberliteracy: Navigating the internet with awareness. *The Information Society* 20(1):59-60.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Hernández, G. (2019). Alfabetización académica y Sistema Educativo Nacional. En L. E. Aguilar González (Coord.), *Alfabetización académica y literacidad* (pp. 34-52). Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Rojas, G. y Rodríguez Varela, E. I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093–1119.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000401093&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662018000401093&script=sci_abstract)
- Heymo, M., y Danna, A. (2017). La aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés para fines específicos. *Interacción y tareas de aprendizaje en ESP (Inglés para fines específicos)*, 2(1), 1–11. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660459002/html/>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines, *Language Teaching*, v41(4),543-562. <http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Genre-and-academic-writing-in-the-disciplines.pdf>
- Hyland, K. (2017). *Teaching and researching writing* (3.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Hyland, K. y Jiang, K. (2018). “In this paper we suggest”: Changing patterns of disciplinary metadiscourse. *English for Specific Purposes*.  
[https://www.researchgate.net/publication/323832045\\_In\\_this\\_paper\\_we\\_suggest\\_Changing\\_patterns\\_of\\_disciplinary\\_metadiscourse](https://www.researchgate.net/publication/323832045_In_this_paper_we_suggest_Changing_patterns_of_disciplinary_metadiscourse)
- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL *TESOL Quarterly*. 30(4), 693-722, [http://www.dipartimentolingue.unito.it/molino/documents/oss-materiali-materiali\\_didattici/Hyon\\_1996\\_Genre\\_in\\_three\\_traditions.pdf](http://www.dipartimentolingue.unito.it/molino/documents/oss-materiali-materiali_didattici/Hyon_1996_Genre_in_three_traditions.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama Educativo de México (Indicadores del Sistema Educativo Nacional)*.  
<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/>
- James, W. (1897). *The will to believe and other essays in popular philosophy*. Longmans, Green, and Co.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Johns, M. & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. 25(2), 297-314. <https://www.jstor.org/stable/3587465>

- Kalajá, P., & Barcelos, A. (2011). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Krippendorff, K. (1990) Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica. Ediciones Paidós.
- Kleiman, G. M. (2017). *The power of literacy: A critical perspective*. Journal of Literacy Research, 49(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1086296X16686923>
- Krashen, S. D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Libraries Unlimited.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open University Press. <https://researchonline.jcu.edu.au/1796/>
- Latorre-Medina, M, & Blanco-Encomienda, F. (2009). Research on Teaching Beliefs Through the Survey Method.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Luckman, T. (1996). Teoría de la acción social. Barcelona, España: Editorial Paidós
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2013). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.

- Marín-Díaz, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5). [rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF)
- Martin, J. & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Marx, K. (1845). *Tesis sobre Feuerbach*. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Recuperado de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista de Educación*, 21(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305>
- Mexicali- *Facultad de Idiomas*. (2021). <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/ubicacion-mexicali>
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Alfabetización mediática y competencias básicas: Mediascopio prensa, la lectura de la prensa escrita en el aula*. Secretaría General Técnica.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=846990>
- Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. (2017). *Documento base del bachillerato general*. Secretaría de Educación Pública.  
[https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc\\_Base\\_2018%20%28dictaminado%292.pdf](https://sems.edomex.gob.mx/sites/sems.edomex.gob.mx/files/files/Doc_Base_2018%20%28dictaminado%292.pdf)
- Moje, E. (2007). Chapter 1 Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1–44. <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046>
- Moje, E. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Moje, E. (2010). Disciplinary literacies and the role of the teacher in the twenty-first century classroom. *Research in the Teaching of English*, 44(3), 296–302.  
<http://www.jstor.org/stable/42723115>
- Montes, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 155–178.
- Navarro, J. (2024). Alfabetización en inteligencia artificial para docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Revista ConCiencia EPG*, 9(1), 224-236.  
<https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.12>

- Olson, D. (1988). Mind and media: The epistemic functions of literacy. *Journal of Communication*, 38(3), 27–36. <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/38/3/27/4210504?redirectedFrom=fulltext>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Informe UNESCO 2022* (o título específico del informe). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382927>
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. John Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.<sup>a</sup> ed.). Sage.
- Pintor, M., y Vizcarro, C. (2005). ¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
- Pujol Dahme, A. (2015). *La alfabetización académica desde una perspectiva multidimensional*. *Revista Fuentes*, 17, 67-87. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.03>
- Quintana, J. (2001). Las creencias y la educación. *Pedagogía cosmovisional*. Herder.
- Radloff, A. & de la Harpe, B. (2000). *Helping students develop their writing skills*. Curtin University of Technology. <https://ascilite.org/archived-journals/aset/confs/aset-herdsa2000/procs/radloff-a.html>
- Ramírez, A. y Casillas, M. A. (2024). Percepciones docentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa: El caso mexicano. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, FACEN-UNA, 5(2), 44-.55. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art4>

- Red Nacional de Instituciones de Educación Media Superior de la ANUIES. (2021). *Hacia un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior 2021 Análisis de la propuesta de la SEMS para el rediseño del Marco Curricular Común*.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking - Cognitive Development in Social Context*. Oxford University.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, 24(1), 13–33.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1968.tb01466.x>
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para Aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2.<sup>a</sup> ed.). SAGE.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4.<sup>a</sup> ed.). Pearson.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Salinas, D. y de Moraes, C. y Schwabe, M. (2019). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018-Resultados. *Nota País*, 1–3, 1–12.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.

Sanabria, G. y Regil, L. (2024). Inteligencia artificial para la recomendación de recursos en educación en línea. *Apertura*, 16(2), 6-21.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-61802024000200006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802024000200006)

Santana, R., Cedeño, N. Zambrano, M. y Hernández, M. (2023). Herramientas de la Inteligencia Artificial para Fortalecer la Redacción Académica de los Estudiantes de Bachillerato. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 326-334.

<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.429>

Savaşçı, F. (2009). *Teacher beliefs and practice in science education*. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 10(1), Article 12. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/43655553\\_Teacher\\_beliefs\\_and\\_practice\\_in\\_science\\_education](https://www.researchgate.net/publication/43655553_Teacher_beliefs_and_practice_in_science_education)

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Secretaría de Turismo. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/387019040\\_Characterization\\_of\\_pedagogical\\_models\\_in\\_basic\\_Social\\_Studies\\_education](https://www.researchgate.net/publication/387019040_Characterization_of_pedagogical_models_in_basic_Social_Studies_education)

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension.

*Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>

Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290–305.

<https://doi:10.1598/rrq.31.3.4>

- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson Educación.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Denzin & Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Sage Publications.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *Desempaquetando la literacidad*.  
<https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/scribner-y-cole-desempaquetando-la-literacidad.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Estrategia Nacional para el Fortalecimiento Nacional del Inglés*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico\\_en\\_Ingle\\_s\\_DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Examen para PLANEA Media Superior*.  
<http://143.137.111.132/Planea/Resultados2017/MediaSuperior2017Examenes/R17ExamenMediaSuperior.aspx?id=01>
- Secretaría de Educación Pública y Sistema Educativo Estatal y Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2017c). *Plan de Estudios para Planteles Oficiales e Incorporados, Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) 2017*.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3.ª ed.). Teachers College Press.

- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122.  
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Sigel, I. E. (1985). *Parental beliefs and children's cognitive development*. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 1–35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.  
<https://doi.org/10.17763/HAER.78.1.V62444321P602101>
- Shang, H. (2015). An investigation of scaffolded reading EFL hipertext comprehension. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31( 3)
- Sito, L. & Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83(83), 159–185. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UH83.ACAP>
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.
- Solis, M. (2022). Representaciones sociales de docentes de bachillerato sobre la enseñanza de la literatura. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 12(2), 1–16. <https://doi.org/10.15332/rlie.v12i2.4321>
- Spicer-Escalante, M. L. (2009). La Enseñanza de la Escritura de Textos Académicos para los Estudiantes Bilingües: Prácticas Pedagógicas de dos Preparatorias en México y

en los Estados Unidos. *Textos de Didáctica de Lengua y Literatura*, 50, 68–77.

<https://works.bepress.com/maria-spicer-escalante/13/>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.

Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456–476.

<https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128/FULL/XML>

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.

Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy* (No. 23). Cambridge University Press. Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. In V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81–107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, B. V. (1997). *The new literacy studies: From 'socially situated' to the 'work of the social'*. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 1–22). Routledge.

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.

- Street, B. (2007). *Academic literacies and the 'new orders': Implications for research and practice*. In L. Lingard, P. Renshaw, & P. Taylor (Eds.), *Teaching and learning in the middle years: Sociocultural contexts* (pp. 1–14). Allen & Unwin.
- Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41–69.
- Subsecretaría de Educación Media Superior y Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2019). *Contabilidad- Componente de Formación para el Trabajo* (pp. 1–42).
- Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP: A sourcebook for research and practice*. Prentice Hall.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge University Press.
- Tapia, N., Gómez, S., y Del Pino, E. (2009). Las creencias del profesor universitario como factor de calidad en la enseñanza. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ediblio>.
- Taylor, C. (1992). *The politics of recognition*. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–74). Princeton University Press.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.

unsa.edu.ar/58/1/Las\_creencias\_del\_profesor\_universitario\_como\_factor\_de\_calidad\_en\_la\_enseñanza..pdf&gws\_rd=cr&ei=s\_LSWOjPLevk0gLq1L\_QAQ

Torres Perdigón. (2018). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, , 23(76), 95–124.

Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. In M. J. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez, & J. Torruella (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (1ra ed., pp. 45–77). Editorial Milenio.  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella\\_Llisterri\\_99.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). *Literacy, a UNESCO perspective*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Vanhulle, S., & Tominska, E. (2011). When adult education invites itself to the debate about teacher development: A discursive approach to recognition in the practicum. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(1), 23–39. <https://doi.org/10.7202/1005667ar>

- Vine-Jara, A. (2020). Academic writing: Perceptions of students of human sciences and engineering sciences at a Chilean university. *Ikala*, 25(2), 475–491.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (J. Itzigsohn, Pról. y comentarios críticos; M. M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto.
- Waters, A. & Hutchinson, T. (1987). *English for Specific Purposes*.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- White, C. (2007) Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching. *Language Teaching*, 40(4): 321–326.
- White, M. & Bruning, R. (2005) Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, No. 30, pp. 166-189.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Zavala Virginia. (2009). *¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior*. En Kalman, J. y Street, B. (Eds.) *Diálogos Con América Latina*. <https://es.scribd.com/document/366816641/Virginia-Zavala-Quien-Esta-Diciendo-Eso>



## Anexos

### Anexo 1. Guion de entrevista semiestructurada para los estudiantes participantes



Universidad Autónoma de Baja California  
 Facultad de Idiomas  
 Doctorado en Ciencias del Lenguaje  
 Formato de entrevista para alumnos

#### Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato: un estudio de caso

Este cuestionario tiene como propósito indagar sobre las creencias de estudiantes respecto a las prácticas de alfabetización que lleva a cabo en el aula, en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II

Nombre del informante:	
Grupo:	
Universidad y facultad a la que ingresará:	
Empleo:	
Inicio de sus estudios en esta institución:	
Fecha de la entrevista:	

#### \*Al alumno se le pide previamente que traiga un texto que haya hecho en Comunicación II y en IVP II

1. ¿Para qué crees que sirven las actividades de lectura y escritura en Comunicación II?

A: calificaciones, promedio, la universidad, etc.

2. ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura que realizas en CII?

A: las realizan en clase, frecuencia con la que las realizan, extensión del documento, las revisan con rúbrica.

3. ¿Las instrucciones que da tu maestro de CII son claras? ¿sí? ¿no? ¿por qué?

4. ¿Qué opinas de las actividades de lectura y escritura que realizas en CII?

A: te gustan, te aburren, te parecen fáciles, difíciles.

5. PT: Pláticame sobre el texto de CII: ¿Qué texto es?

6. PT: ¿Qué instrucciones te dio el maestro?

7. PT: ¿Cuál fue el proceso para realizarlo?

8. PT: ¿Qué comentarios te hizo sobre este trabajo?

9. PT: ¿Qué opinas sobre esta actividad? Y ACTITUDES

A: para qué te sirve, aprendiste algo sobre el contenido o sobre la forma de hacerlo.

10. ¿Cómo son las prácticas de lectura y escritura que realizas en IVPII?

A: las realizan en clase, frecuencia con la que las realizan, extensión del documento, las revisan con rúbrica.

11. ¿Qué opinas de las actividades de lectura y escritura que realizas en IVPII?

A: te gustan, te aburren, te parecen fáciles, difíciles, etc.

12. ¿Las instrucciones que da tu maestro de IVPII son claras? ¿sí? ¿no? ¿por qué?

13. PT: Pláticame sobre el texto de IVPII: ¿Qué texto es?

14. PT: ¿Qué instrucciones te dio el maestro?

15. PT: ¿Cuál fue el proceso para realizarlo?

16. PT: ¿Qué comentarios te hizo sobre este trabajo?

17. PT: ¿Qué opinas sobre esta actividad?

A: para qué te sirve, aprendiste algo sobre el contenido o sobre la forma de hacerlo.

18. ¿Qué piensas de la forma en que los maestros manejan las prácticas de lectura y escritura?

A: Te gusta, te motiva, te gustaría que lo hiciera de manera diferente.

19. ¿Cómo cambiarías la manera en que te enseñan lectura y escritura en la preparatoria?

\*PT: Preguntar sobre el texto de CII /IVPII que el alumno trajo a la entrevista.

\*A: Enunciados aclaratorios para algunas preguntas.

## Anexo 2. Guion de entrevista para docentes



Universidad Autónoma de Baja California  
 Facultad de Idiomas  
 Doctorado en Ciencias del Lenguaje  
 Formato de entrevista para docentes

### Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato: un estudio de caso

Este cuestionario tiene como propósito indagar sobre las creencias los docentes respecto a las prácticas de alfabetización que lleva a cabo en el aula, en las asignaturas de Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

Nombre del informante:	
Materia(s) que imparte	
Profesión:	
Edad:	
Fecha de la entrevista:	

1. ¿Cuáles cree usted que son las funciones de la lectura y la escritura en su materia? A: ¿Para qué le sirve a sus alumnos leer y escribir en su materia? ¿Para qué le sirve a usted como maestro que lean y escriban en su materia?

2. Cuando decide llevar a cabo prácticas relacionadas con la lectura y escritura en clase, ¿cómo planea sus clases?

\*A: Es decir, considera aspectos como estilos de aprendizaje, contenido, programa, evaluaciones previas, la evaluación diagnóstica al inicio, etc.

3. ¿Me podría dar un ejemplo de cómo dirigió la práctica de lectura y escritura de este texto? (Periódico en CII, IVP QuiBio ensayo, IVP FiMa guiones para presentación, IVP Eco organigrama)

4. ¿Qué aspectos de este texto evaluó? ¿Por qué se enfocó en esos aspectos?

A: ortografía, puntuación, organización de las ideas, coherencia, cohesión, adecuación.

5. Respecto al texto, ¿me podría comentar cuáles fueron los resultados de esta práctica?

6. ¿Recibe usted indicaciones por parte de la institución sobre cómo debe evaluar las prácticas de lectura y escritura?

Si responde que sí: ¿Qué piensa sobre estas indicaciones?

7. ¿Cómo aprendió a evaluar la lectura y escritura en sus estudiantes?

8. ¿Cómo considera que puede mejorar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes?

9. ¿Ha tomado cursos para docentes relacionados con la lectura y escritura?

A: Si responde que sí: ¿Qué ha aprendido?

10. En general, ¿qué piensa usted sobre su propia práctica docente en relación con la lectura y escritura?

11. Inglés para la Vida Profesional: ¿Considera que las prácticas escritas de los estudiantes en su lengua materna tienen una relación con sus prácticas escritas en inglés?

¿Sí? ¿No? ¿Por qué?

### Anexo 3. Consentimiento informado para alumnos participantes



Universidad Autónoma de Baja California  
Facultad de Idiomas  
Doctorado en Ciencias del Lenguaje

#### Formulario consentimiento informado para participar en un estudio de investigación

Título del Estudio	Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato
Investigador Responsable	Mtra. Aída Lizárraga
Lugar donde se realiza el estudio	Instituto Salvatierra
Unidad Académica	Escuela Preparatoria
Correo electrónico Investigador Responsable	<a href="mailto:Aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx">Aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx</a> <a href="mailto:aida.lizarraga@uabc.edu.mx">aida.lizarraga@uabc.edu.mx</a>

#### Instrucciones

El propósito de este documento es ayudarte a tomar una decisión informada para decidir participar o no en el estudio denominado *Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato*

Has sido invitado a participar en un estudio de investigación sobre las prácticas de alfabetización académica que se realizan en la preparatoria. Antes de que acuerdes participar en el estudio, lee cuidadosamente este formulario y realiza todas las preguntas que tengas, para asegurar que entiendes tu colaboración en este trabajo de investigación; de tal forma que puedas decidir voluntariamente si deseas participar o no. Si luego de leer este documento tienes alguna duda, pide a la investigadora responsable que te explique, siente absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que te ayude a aclarar tus dudas. Ella le deberá proporcionar toda la información que necesites para entender el estudio. Una vez que hayas comprendido, si deseas participar, entonces se te solicitará que firmes esta forma de consentimiento, del cual recibirás una copia firmada y fechada.

#### II. Objetivo del estudio

Se te está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo explicar la relación entre las creencias de docentes y alumnos de sexto semestre de bachillerato y sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés.

#### III. Participantes del estudio

Los participantes del estudio son los docentes de las asignaturas Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II, y doce estudiantes de sexto semestre, de los grupos 601, 602 y 603.

#### IV. Procedimiento del estudio

¿Cuáles serán los procedimientos de investigación en que participaré si decido entrar en el estudio?

1. Responder a las preguntas en una entrevista sobre tus creencias relacionadas con la lectura y escritura.
2. Proporcionar uno de los textos que elaboran en las dos asignaturas: Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

#### **V. Beneficios del estudio**

Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para abordar una problemática actual en el bachillerato, como lo es la escritura académica. Este es un tema relevante para los estudiantes de preparatoria, y tu participación es muy importante, pero no supone beneficios directos para el invitado.

#### **VI. Riesgos asociados con el estudio**

A juicio de la investigadora y sus directores de tesis, este estudio no implica ningún tipo de riesgo físico o psicológico para ti. Tus respuestas no te ocasionarán ningún riesgo ni tendrán consecuencias de ninguna naturaleza.

#### **VII. Tiempo**

Solamente te tomará un tiempo estimado de 20 a 40 minutos (duración aproximada de la entrevista) y tu participación termina una vez concluida dicha entrevista y entregado el texto que decidas compartir con la investigadora.

#### **VIII. Costos**

La colaboración en este trabajo de investigación no supone ningún costo para los participantes.

#### **IX. Confidencialidad y almacenamiento información**

Las identidades de los participantes serán completamente protegidas y se asegura la confidencialidad en todos los datos que estos proporcionen. Solamente la Mtra. Aída Araceli Lizárraga Ávila, la Dra. Laura Emilia Fierro López y el Dr. Moisés Perales Escudero, tendrán acceso a los datos en que puedan identificar a un participante. No divulgaremos ninguna información que proporcionen. Cuando los resultados de la investigación sean publicados o se discutan en conferencias científicas, no se incluirán datos que pueda revelar tu identidad. Toda divulgación de la información obtenida se realizará con fines científicos y/o pedagógicos.

#### **X. Voluntariedad**

participación en este estudio es totalmente voluntaria. Usted puede decidir participar o no en este proyecto y su decisión no afectará su relación actual con la institución o la docente que realiza esta investigación.

Tienes derecho a que se te aclaren todas las dudas que se te presenten, y para esto, podrás solicitar información más detallada sobre la investigación o algún tema relacionado con el estudio, en el momento que desees. Para esto, debes comunicarte con la investigadora, Mtra. Aída Lizárraga, a una de las siguientes direcciones de correo electrónico: [aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx) y [aida.lizarraga@uabc.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@uabc.edu.mx)

Si consideras que no hay dudas ni preguntas acerca de tu participación, puedes, si así lo deseas, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

Cuando ocurran cambios en las condiciones o en los procedimientos de un estudio y también en estudios de largo plazo, la investigadora responsable deberá renovar el consentimiento.

#### **XI. Derechos de los participantes.**

1. He leído, comprendido y discutido la información anterior con la investigadora responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.
2. Mi participación en este estudio es voluntaria, podré renunciar a participar en cualquier momento, sin causa y sin responsabilidad alguna.
3. Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, la investigadora deberá entregar esta información.
4. He sido informado y entiendo que los **datos obtenidos en el estudio** pueden ser publicados o difundidos con fines científicos y/o educativos.
5. Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio, puedo contactarme con la investigadora responsable, la Mtra. Aída Lizárraga a una de las siguientes direcciones de correo electrónico:

[aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx) y [aida.lizarraga@uabc.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@uabc.edu.mx)

6. Acepto participar en este estudio de investigación titulado *Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato*. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

\_\_\_\_\_  
**Nombre y firma del participante o del padre o tutor**

\_\_\_\_\_  
**Fecha**

He explicado a \_\_\_\_\_ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

\_\_\_\_\_  
**Nombre y firma de la investigadora**

\_\_\_\_\_  
**Fecha**

c.c.p El participante.

## Anexo 4. Consentimiento informado para los docentes participantes



Universidad Autónoma de Baja California  
Facultad de Idiomas  
Doctorado en Ciencias del Lenguaje

### Formulario consentimiento informado para participar en un estudio de investigación

<b>Título del Estudio</b>	<b>Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato</b>
<b>Investigador Responsable</b>	<b>Mtra. Aída Lizárraga</b>
<b>Lugar donde se realiza el estudio</b>	<b>Instituto _____</b>
<b>Unidad Académica</b>	<b>Escuela Preparatoria</b>
<b>Correo electrónico Investigador Responsable</b>	<a href="mailto:Aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx">Aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx</a> <a href="mailto:aida.lizarraga@uabc.edu.mx">aida.lizarraga@uabc.edu.mx</a>

#### I. Instrucciones

El propósito de este documento es ayudarlo a tomar una decisión informada para decidir participar o no en el estudio denominado *Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato*

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación sobre las prácticas de alfabetización académica que se realizan en la preparatoria. Antes de que usted acuerde participar en el estudio, lea cuidadosamente este formulario y haga todas las preguntas que tenga, para asegurar que entiende su colaboración en este trabajo de investigación; de tal forma que usted pueda decidir voluntariamente si desea participar o no. Si luego de leer este documento tiene alguna duda, pida a la investigadora responsable que le explique, sienta absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas. Ella le deberá proporcionar toda la información que necesite para entender el estudio. Una vez que haya comprendido, si usted desea participar, entonces se le solicitará que firme esta forma de consentimiento, del cual recibirá una copia firmada y fechada.

#### II. Objetivo del estudio

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo explicar la relación entre las creencias de docentes y alumnos de sexto semestre de bachillerato y sus prácticas de alfabetización académica en español e inglés.

#### V. Participantes del estudio

Los participantes del estudio son los docentes de las asignaturas Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II, y doce estudiantes de sexto semestre, de los grupos 601, 602 y 603.

#### VI. Procedimiento del estudio

¿Cuáles serán los procedimientos de investigación en que participaré si decido entrar en el estudio?

3. Responder a las preguntas en una entrevista sobre sus creencias relacionadas con la lectura y escritura.
4. Proporcionar uno de los textos que elaboran en las dos asignaturas: Comunicación II e Inglés para la Vida Profesional II.

#### **V. Beneficios del estudio**

Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para abordar una problemática actual en el bachillerato, como lo es la escritura académica. Este es un tema relevante para los estudiantes de preparatoria, y su participación es muy importante, pero no supone beneficios directos para el invitado.

#### **VI. Riesgos asociados con el estudio**

A juicio de la investigadora y sus directores de tesis, este estudio no implica ningún tipo de riesgo físico o psicológico para usted. Sus respuestas no le ocasionarán ningún riesgo ni tendrán consecuencias de ninguna naturaleza.

#### **VII. Tiempo**

Solamente le tomará un tiempo estimado de 20 a 40 minutos (duración aproximada de la entrevista) y su participación termina una vez concluida dicha entrevista y entregado el texto que decida compartir con la investigadora.

#### **VIII. Costos**

La colaboración en este trabajo de investigación no supone ningún costo para los participantes.

#### **IX. Confidencialidad y almacenamiento información**

Las identidades de los participantes serán completamente protegidas y se asegura la confidencialidad en todos los datos que estos proporcionen. Solamente la Mtra. Aída Araceli Lizárraga Ávila, la Dra. Laura Emilia Fierro López y el Dr. Moisés Perales Escudero, tendrán acceso a los datos en que puedan identificar a un participante. No divulgaremos ninguna información de usted proporcione. Cuando los resultados de la investigación sean publicados o se discutan en conferencias científicas, no se incluirán datos que pueda revelar su identidad. Toda divulgación de la información obtenida se realizará con fines científicos y/o pedagógicos.

#### **X. Voluntariedad**

Su participación en este estudio es totalmente voluntaria. Usted puede decidir participar o no en este proyecto y su decisión no afectará su relación actual con la institución o la docente que realiza esta investigación.

Usted tiene derecho a que se le aclaren todas las dudas que se le presenten, y para esto, podrá solicitar información más detallada sobre la investigación o algún tema relacionado con el estudio, en el momento que desee. Para esto, debe comunicarse con la investigadora, Mtra. Aída Lizárraga, a una de las siguientes direcciones de correo electrónico: [aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx) y [aida.lizarraga@uabc.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@uabc.edu.mx)

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

Cuando ocurran cambios en las condiciones o en los procedimientos de un estudio y también en estudios de largo plazo, la investigadora responsable deberá renovar el consentimiento.

#### **XI. Derechos de los participantes.**

7. He leído, comprendido y discutido la información anterior con la investigadora responsable del estudio y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.
8. Mi participación en este estudio es voluntaria, podré renunciar a participar en cualquier momento, sin causa y sin responsabilidad alguna.
9. Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, la investigadora deberá entregar esta información.
10. He sido informado y entiendo que los **datos obtenidos en el estudio** pueden ser publicados o difundidos con fines científicos y/o educativos.
11. Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio, puedo contactarme con la investigadora responsable, la Mtra. Aída Lizárraga a una de las siguientes direcciones de correo electrónico:

[aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@salvatierra.edu.mx) y [aida.lizarraga@uabc.edu.mx](mailto:aida.lizarraga@uabc.edu.mx)

12. Acepto participar en este estudio de investigación titulado *Creencias y prácticas de alfabetización académica en el bachillerato*. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

\_\_\_\_\_  
**Nombre y firma del participante**

\_\_\_\_\_  
**Fecha**

He explicado a la Mtra. \_\_\_\_\_ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

\_\_\_\_\_  
**Nombre y firma de la investigadora**

\_\_\_\_\_  
**Fecha**

c.c.p El participante.

