

Mejora de competencias lectoescritoras en el posgrado: un estudio de caso

Improvement of reading and writing skills in postgraduate studies: a case study

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1178>

Mario Miguel Ojeda Ramírez*
Erika Rubí Sánchez Sosa**

Resumen

La criticidad, claridad, precisión, organización e inclusión son lagunas de la lectura y escritura académica en el estudiante de educación media superior que deberían ser subsanadas en la formación universitaria. Sin embargo, diversos estudios señalan que en el posgrado persisten serias dificultades. Para coadyuvar en la solución a este problema se presenta un estudio con 15 estudiantes de posgrado. Con el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos y el modelo metodológico de la investigación-acción, cada estudiante elabora un proyecto de intervención acorde a sus intereses. Esto implica la elaboración de documentos que requieren un alto nivel de desempeño en lectoescritura académica; a fin de darle soporte, se diseñan actividades que perfeccionen gradualmente sus competencias en este rubro. El avance individual y grupal se mide con un instrumento de registro de evaluaciones, además de ofrecer retroalimentaciones personales. Se verificó un aumento significativo en el nivel de lectoescritura, al grado de que al finalizar el posgrado se cuenta con una capacidad probada para elaborar documentos académicos, incluidos ensayos y artículos de investigación. Se discute la necesidad de crear un ambiente donde los estudiantes de posgrado trabajar la competencia lectoescritora con una supervisión estrecha. Se concluye sobre la importancia de crear una metodología funcional en las diversas modalidades de aprendizaje.

Palabras clave: proceso de aprendizaje – lectura – escritura – formación profesional – evaluación formativa.

Abstract

The criticality, clarity, precision, organization and inclusion are gaps in academic reading and writing present in the upper secondary education student, which should be remedied in university education. However, various studies indicate that serious difficulties persist in postgraduate studies. To help solve this problem, a study with 15 postgraduate students is presented. With the Project-Based Learning approach

* Doctor en Ciencias Matemáticas. Líneas de investigación: Lectura y escritura, Metodología de investigación y Aplicaciones de la estadística. Decano, Universidad Veracruzana. México. mojeda@uv.mx

** Licenciada en Sistemas Computacionales Administrativos con especialización en promoción de la lectura. Líneas de investigación en lectura digital. Universidad Veracruzana. México. ersanchez@uv.mx

and the action-research methodological model, each student prepares an intervention project according to her interests. This implies the preparation of documents that require a high level of performance in academic literacy; in order to support you, activities are designed to gradually improve your skills in this area. Individual and group progress is measured with an assessment recording instrument. In addition, personal feedback is offered. A significant increase in the level of literacy was verified, to the extent that at the end of the postgraduate course there is a proven ability to prepare academic documents, including essays and research articles. The need to create an environment where graduate students should work on reading and writing skills with close supervision is discussed. It concludes on the importance of creating a functional methodology in the various learning modalities.

Keywords: learning process – reading – writing – vocational training – formative evaluation.

Introducción

La lectura y la escritura en la educación superior han sido tradicionalmente analizadas considerando su carácter de divisas para el desempeño académico. Se ha aceptado que la formación universitaria debe ir acompañada tanto de los saberes disciplinarios como de las habilidades de lectura y escritura; se ha dicho que su importancia reside en ser herramientas epistémicas que articulan todo conocimiento (Carlino, 2013; Giudice *et al.*, 2016). A veces se denominan alfabetización académica o competencias lectoescritoras (Martínez Ezquerro, 2020) y aunque regularmente se les considera un binomio, hay mayor número de investigaciones sobre la lectura, quizá porque la otra es una actividad cuya evaluación es menos atendida en los procesos formativos. En lo referente a la escritura se menciona que “los géneros que se vinculan con los dos escenarios laborales de los egresados, la investigación científica y el ejercicio de la profesión, son escasamente atendidos” (Natale, 2020: 13).

La lectura y la escritura en la educación superior es también un tema relevante debido a los cambios que han sufrido estas actividades por los avances de las TIC (Cordón García, Jarvio Fernández, 2015). Así, para los universitarios representa un reto desenvolverse en la llamada sociedad de la información y el conocimiento, donde se debe contar con habilidades informacionales y dominar la lectura crítica; es decir, en primera instancia aprender a discriminar la información, verificar su confiabilidad, leer buscando una comprensión suficiente y un posicionamiento sobre los temas, controlando la atención para no perderse en la lectura por los hipervínculos; y, asimismo, en la escritura, por los cambios en los formatos –al utilizar procesadores de texto en lugar del lápiz y el papel– lo que demanda indudablemente una formación en competencias específicas (Muñoz, González, 2012).

La lectoescritura en la educación superior es ya un campo de conocimiento con una tradición de varias décadas. Las disciplinas que se ocupan de la educación y la lengua han desarrollado iniciativas diversas, primero para mostrar un problema que requiere atención; y después, para proveer de conocimiento específico que sustente estrategias orientadas al mejoramiento

de estas prácticas en la formación universitaria (Carlino, 2013; Bazerman, 2016). Recientemente, ante la omnipresencia de las TIC en la educación superior, se prefiere hablar de habilidades informativas y literacidades, desde donde se están desarrollando nuevas formas de enfocar el estudio de la lectoescritura en la formación de los profesionales (Márquez, Valenzuela, 2017). Es así que ahora se promueve situar a la lectura y la escritura en el contexto de las disciplinas, para así identificar los retos específicos. Los discursos y las habilidades comunicativas tienen especificidades que sólo se adquieren en la práctica contextualizada (Natale, 2020). En este tenor, se ha planteado que las instituciones de educación superior (IES) deben asumir el reto –lo que se traduce en funcionarios y académicos– de considerar que los niveles con los que los estudiantes acceden a la educación superior no garantizan su buen tránsito en los primeros cursos; se habla de que, de acuerdo con Navarro *et al.* (2019:77), los estudiantes de nuevo ingreso se enfrentan a “un impacto comunicativo, cultural, cognitivo, académico y social [...] ante géneros discursivos que nunca antes han escrito, [...] leer, asimilar contenidos y discutirlos con discursos diversos y prácticas de construcción de conocimiento disciplinar específicas de sus carreras”. Ante este choque –que está muy bien documentado– se presentan altos niveles de reprobación y deserción. Se sabe que durante la formación del primer ciclo o de licenciatura, como también se le conoce, se van dejando lagunas y vacíos que hacen que muchos egresados de este nivel educativo muestren deficiencias significativas en sus competencias de lectura y escritura (Olave-Arias *et al.*, 2013). Todo esto, aunque con variaciones entre países e instituciones, es un patrón al menos en Latinoamérica (Calle-Arango, Ávila-Reyes, 2020) que continúa presentándose en los estudios de posgrado. Es en este nivel académico que el presente documento se enfoca.

Este artículo reporta el abordaje de una intervención en lectura y escritura académicas en el marco del programa formativo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), un posgrado de la Universidad Veracruzana. Se presenta un marco referencial basado en el enfoque de competencias y proyectos, así como el aprendizaje activo. Se plantea como objetivo coadyuvar en la mejora de la lectura y escritura académicas de 15 estudiantes de posgrado con una metodología específica, con lo cual se realiza un aporte a las estrategias de mejora de la lectoescritura en la educación de posgrado. Como se explica en el siguiente apartado, la correcta aplicación de esta competencia en cualquier profesión es una necesidad que debe subsanarse en el ámbito universitario. Se expone el contexto de la intervención, las actividades implementadas y las evidencias obtenidas, así como los procedimientos de evaluación utilizados. Se hace una presentación de resultados y una discusión, y finalmente se arriba a una serie de conclusiones.

Problemática de la investigación

Como parte del problema se puede considerar el exiguo acercamiento que la población mexicana mayor a 18 años tiene con la lectura. Al contemplar la escritura como pieza clave de la experiencia lectora, se entiende el rezago que también existe en esta área (Garrido, 2004). De

acuerdo con el Módulo sobre Lectura del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el promedio de libros leído anualmente por la población es de 3.7 (INEGI, 2021). La cifra ha variado apenas unas décimas en los últimos seis años. Se evidencia la carencia de lectura al compararlo con otros países como Finlandia o Noruega, cuya población lee alrededor de 47 libros anualmente (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [Conaculta], 2015). Este panorama no es exclusivo de la población adulta. Los jóvenes de 15 años presentan también serias deficiencias, como lo demuestran los resultados de la prueba Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) perteneciente a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Los últimos resultados publicados muestran que solo 1% de los estudiantes mexicanos alcanzan los dos niveles más altos de lectura. Esto quiere decir que pueden leer textos largos y comprenderlos, manejar la abstracción y discernir un hecho de una opinión. La media de los países de la OCDE en estos niveles superó 10% (Salinas, De Moraes, Schwabe, 2019). Con respecto a la escritura, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Zamudio, 2016) menciona que de los estudiantes del tercer grado de bachillerato que participaron en la prueba Corpus Excale de escritura sólo 2% fue capaz de elaborar un texto argumentativo sobre un tópico específico. Estos resultados muestran que el problema con la lectura y escritura se presenta desde la edad escolar y persiste en la vida adulta. 57.4% de encuestados del INEGI (2021) relacionan la lectura de libros con razones concretas, alejadas del gusto por realizar esta actividad. Esta percepción margina a la lectura y la escritura como prácticas poco frecuentes que se realizan en momentos y lugares específicos. Tomando como base las cifras presentadas, se visibiliza que estudiantes de todos los niveles educativos presentan dificultades al abordarlas desde el enfoque académico.

En cuanto a estudios de posgrado, que es la problemática específica para abordar en este documento, se cuenta con pocos estudios sobre lectura y escritura. Chois y Jaramillo (2016), así como Márquez Herмосillo y Valenzuela González (2017), señalan en sus revisiones sistemáticas la necesidad de mayor conocimiento sobre lo que está sucediendo con la lectura y la escritura en este ámbito. En el contexto internacional, Kuang Ching y Maya Khemlani (2015) realizaron un estudio con estudiantes de posgrado. Encontraron que la mayoría posee habilidades básicas de lectoescritura académica. Enfatizan que los programas educativos deben proporcionar herramientas y práctica continua para la mejora o adquisición de estas habilidades. Por otro lado, Rebolledo Méndez (2020) realizó un estudio de seguimiento de egresados del posgrado mexicano a partir del análisis de una muestra amplia de estudiantes en programas pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). El resultado muestra que las competencias lectoescritoras (capacidad para usar el lenguaje, los símbolos, el texto, el conocimiento y la información) tienen los niveles más bajos reconocidos por los informantes entre un conjunto de competencias técnicas, metodológicas, sociales y científicas; esto se observa incluso en los niveles de doctorado, en los que explícitamente se reconocen dificultades para redactar infor-

mes, documentos y publicarlos; es decir, dificultades con la escritura académica. Espino Datsira (2015: 961) reflexiona que los estudiantes, a pesar de que usan abundantemente la lectura y la escritura en su formación universitaria, se enfrentan a pocas tareas híbridas con altos niveles de elaboración “que impliquen la integración de diferentes fuentes, extensa composición escrita o que promuevan mayormente un conocimiento profundo de la temática objeto de estudio”. Estas tareas promueven un aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias de alto nivel en la formación académica, por lo que el problema no es elemental. Carlino (2004) ha señalado que para observar prácticas lectoescritoras eficientes se requieren competencias que deben propiciarse con ejercicios y tareas para una aproximación gradual a la escritura del documento recepcional (reporte, tesina o tesis) y artículos científicos. Mateos y Solé (2009) anotan que este tipo de textos requiere de la integración de información previamente tamizada, demandando un cambio cognitivo de alto nivel. Además del dominio de la escritura académica en el contexto disciplinar.

Enfoque teórico-conceptual

El enfoque de competencias

La competencia se asocia a la utilización de los recursos disponibles en diferentes situaciones prácticas, con una perspectiva de dar resultados de manera eficiente. Cano (2008) presenta estudios y experiencias desde diferentes perspectivas. Las competencias, originalmente asociadas a acciones prácticas en profesiones y actividades, muy pronto se establecieron en la educación para caracterizar un enfoque formativo. Sobre la didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el aprendizaje profundo de los estudiantes, así como su implicación y participación, asociada al enfoque de competencias, se ha escrito abundantemente (Cano, 211). Se reconoce que con este enfoque se garantiza que la formación sea más asociada a las necesidades de las profesiones y ocupaciones. Así, las competencias que los estudiantes deben desarrollar son regularmente complejas e implican al aprendizaje profundo y la implementación de estrategias de aprendizaje activo. No es posible desarrollar las competencias sin la lectura profunda y el compromiso con el conocimiento, pero asimismo con la actitud para ponerlo a disposición en el planteamiento, desarrollo de tareas y elaboración de productos. Por ello, para la adquisición de la competencia de lectura y escritura académica, la EPL plantea una estrategia de aprendizaje basada en una serie de tareas que culminan en la elaboración de un reporte final y un artículo académico.

Aprendizaje activo y el enfoque basado en proyectos

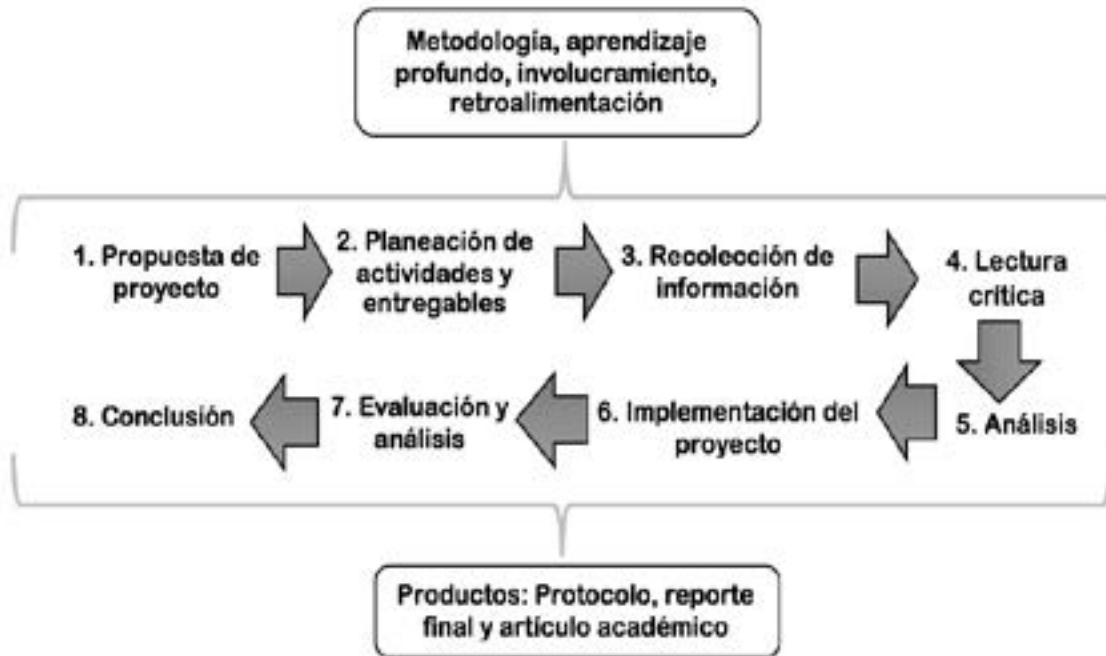
El desarrollo de las competencias se basa en el aprendizaje significativo. El constructivismo plantea que este aprendizaje ocurre cuando el estudiante construye sus propios significados con compromiso e involucramiento, a partir de experiencias previas combinadas con la ins-

trucción que está recibiendo. El aprendizaje profundo requiere el análisis, síntesis y evaluación de conceptos, argumentos y temas, y su comparación con experiencias personales (Doolittle, 2014; Dennick, 2016; Hedden *et al.*, 2017). El aprendizaje activo requiere que los estudiantes completen actividades de aprendizaje profundo mientras se preparan para realizar tareas con metas específicas; este tipo de aprendizaje puede mejorar la memoria de los estudiantes sobre el contenido y así elevar sus conocimientos (Cherney, 2008); también se ha demostrado que es un método valorado por los estudiantes y que los enfoques de aprendizaje profundo producen calificaciones más altas en los exámenes, además de que el uso de estrategias de aprendizaje activo influyen significativamente en un mejor desempeño (Tuan *et al.*, 2005; Freeman *et al.*, 2014).

El enfoque de aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia de aprendizaje activo que requiere el aprendizaje profundo y un elevado nivel de involucramiento del estudiante con la tarea y sus productos; es un tipo de aprendizaje complejo que exige “la planeación, la recolección de información, el análisis y estudio de ésta, la construcción de propuestas o soluciones y la evaluación” (Herrerías Brunel, Isoar Viesca, 2014:5). Cada una de las actividades que los estudiantes deben realizar involucran aprendizajes metodológicos y aprendizajes de contenidos y procesos. Liu *et al.* (2009) muestran la percepción positiva sobre el aprendizaje que tienen los estudiantes. Mioduser y Betzer (2008) resaltan la capacidad que tiene este enfoque para activar conocimientos, mejorar el razonamiento crítico y la metacognición, sin dejar de lado que favorece las destrezas de estudio autónomo y la capacidad de solucionar problemas en el proceso de diseño, implementación y evaluación del proyecto.

Este enfoque se encuentra ampliamente reportado en cursos y talleres en las más diversas profesiones (Rodríguez-Sandoval *et al.*, 2010; Herrerías, Isoar, 2014). El proceso formativo en la EPL se conduce bajo el enfoque ABP, a partir de la propuesta y desarrollo de un proyecto por parte de los estudiantes. Las actividades planteadas se encaminan a la elaboración de dos productos escritos: el protocolo del proyecto y el reporte (véase la figura 1). Es claro que en este contexto se movilizan el aprendizaje activo y el aprendizaje profundo.

Figura 1. Esquema del ABP



Elaboración propia.

Habilidades informacionales, lectura crítica y escritura académica

La lectura crítica es fundamental en la creación de los productos académicos de la EPL. Por ello, es una piedra angular de la metodología basada en el ABP para mejorar la lectura y escritura académicas. Se ha convertido en un requisito fundamental para detonar el pensamiento crítico y así hacer viable un aprendizaje significativo. La creciente acumulación de información a la que se tiene acceso a través de las TIC, implica que los estudiantes desarrollen competencias informativas o habilidades informacionales para la búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación-difusión de la información (Ramírez, 2017a, 2017b). Este marco requiere poner a funcionar recursos de la lectura y el pensamiento críticos para desempeñar un buen papel ante los retos del aprendizaje activo. Considerando estos elementos, López (2019) realiza un análisis que muestra con claridad los conceptos de literacidad informativa y literacidad crítica, en su relación con las competencias informacionales y el pensamiento crítico.

La escritura académica implica poseer conocimientos, contar con habilidades informacionales, así como dominar una serie de normas y convenciones sobre la escritura académica. Las convenciones de estilo y forma –que incluyen estrategias de citación, elaboración de tablas y figuras y escritura de referencias– que destacan en ciencias sociales y humanidades son las establecidas por la American Psychological Association (APA) (www.apastyle.org). Por esta razón, es imprescindible que un estudiante de nivel de posgrado domine la aplicación de estas convenciones en la elaboración de trabajos escolares y artículos científicos.

Orientación profesionalizante en el posgrado

La EPL, posgrado donde se llevó a cabo la intervención en lectura y escritura académicas, forma parte del PNPC. Los objetivos del PNPC están alienados a fomentar la mejora continua y la calidad de los posgrados de las IES; buscar el incremento de las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación en México, a partir de la formación de científicos y profesionales acorde a las necesidades sociales. El programa promueve la generación y aplicación del conocimiento para contribuir a la consolidación del crecimiento y un desarrollo más equitativo y sustentable.

El PNPC ha establecido la clasificación del posgrado por área y nivel de estudios: especialización, maestría y doctorado, y también por orientación: profesionalizante y de investigación. La orientación profesionalizante, donde se encuentra la EPL, enfatiza la formación de competencias para la resolución de problemas en áreas ocupacionales y esferas sociales, lo que se identifica en las horas de formación práctica. Además, los trabajos recepcionales son tesinas o reportes de proyectos de intervención (Jarvio, Ojeda, 2020). Para generar dichos trabajos es indispensable contar con las competencias de lectoescritura académicas.

El modelo de investigación-acción

La investigación-acción es un modelo metodológico que tiene su origen en la psicología social, fundamentalmente, para atender problemas comunitarios. Montenegro (2004) refiere que este modelo surge ante la propuesta de que las personas que viven los problemas deben ser parte de la solución; por lo que el diseño, ejecución y evaluación de los planes y acciones deben hacerse en un diálogo de los investigadores con los participantes; por esta razón, se le denomina también investigación acción participativa (IAP). En la IAP son los colectivos sociales los que tomarán conciencia de una manera más sistematizada de la realidad social en que se da el problema, y de esta manera se convertirán en sujetos activos de los cambios hacia una mejora aceptable por todos. No se finaliza ante la producción de los conocimientos, sino que busca transformar las realidades sociales empoderando a los participantes ante la problemática. La IAP promueve un método de aprendizaje con el que los actores conocen y actúan frente al problema. A este respecto, y refiriendo a Ander-Egg (2003), se establece que:

[...] en cuanto que *investigación*, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, supervisado y crítico. Su meta es el análisis de un problema de la realidad. La segunda, en cuanto que *acción* significa que la manera de realizar la investigación ya es en sí misma una forma de intervención y que el propósito de la misma está orientada a la acción. Finalmente, para ser *participativa* debe contar tanto con la participación de los propios colectivos a investigar como del equipo de investigación, restituyendo así a los objetos de la investigación su condición de sujetos que contribuyen a conocer y transformar la realidad que los envuelve (citado en Sigalat Signes *et al.*, 2019: 54).

Algunos antecedentes

El Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL) de la Universidad Veracruzana (UV) se fundó en 2006; a partir de este programa, se han venido realizando talleres de lectura, ferias de lectura, lecturas de libros y autores, conferencias, y capacitación de profesores y estudiantes para que asuman la lectura por placer entre sus actividades cotidianas. A partir de este programa se realizó un diagnóstico de la lectura en la comunidad de la UV (Castro *et al.*, 2008), con lo que se identificaron áreas de oportunidad para promover la lectura en diferentes ámbitos. Así, se multiplicaron las actividades de extensión y difusión, el número de talleres y la promoción de las obras de la editorial, particularmente de la Colección Biblioteca del Universitario (CBU); se crearon dos experiencias educativas ofrecidas en todos los programas de licenciatura de la UV dentro del Área de Formación y Elección Libre (AFEL): Taller para promotores de lectura y otro de Música y literatura; el primero se ofrece en las cinco regiones universitarias y atiende a más de 2,500 estudiantes de todas las áreas académicas, mientras que el segundo sólo se ofrece en la ciudad de Xalapa. Del trabajo realizado en el marco del PUFL se derivaron líneas de investigación sobre lectura y lectura digital en la educación superior. Los productos obtenidos se han presentado en eventos nacionales e internacionales y se han realizado publicaciones como artículos y capítulos de libro. Como consecuencia, desde el año 2012 la UV participa en la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), organismo que agrupa a más de 50 universidades del mundo. Con los especialistas de esta red se ha fortalecido la colaboración en proyectos y se ha propiciado la movilidad académica.

En este marco, en 2013 se funda la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) con duración de un año, dividido en dos periodos semestrales. El posgrado se encuentra adscrito al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). La EPL fue inicialmente incorporada al PNPC con un programa de “reciente creación”, en 2014, y en la evaluación de 2017 obtuvo el reconocimiento de “competencia internacional”, que es el máximo nivel que se otorga. El proceso de creación y acreditación de la EPL se documentó en Zamora (2015); su modelo educativo y principales resultados, en Ojeda y Jarvio (2017). Un análisis de la EPL como “caso exitoso” aparece en Jarvio y Ojeda (2020). La asignatura bajo la cual se realiza el presente estudio es la del Proyecto Integrador, impartida en los dos periodos de la especialización en la modalidad de taller. En coordinación con el resto de las experiencias educativas, se ejercita permanentemente la lectura y escritura académicas.

Metodología

El diseño metodológico corresponde al estudio de caso y se basa en actividades y evaluaciones enmarcadas en el ABP, que los estudiantes de la generación 2020-2021 de la Especialización en Promoción de la Lectura, posgrado de la Universidad Veracruzana, llevaron a cabo para forta-

lecer su lectoescritura académica durante las asignaturas de Proyecto Integrador I y II. Dichas asignaturas corresponden a un año académico. Se utilizó un instrumento para registrar las notas de cada estudiante y dar seguimiento a nivel individual y grupal. En una hoja de cálculo se conformó una matriz bidimensional con los nombres de los estudiantes y las actividades o evaluaciones a desarrollar durante el año escolar. Conforme el avance de este último se registra el puntaje obtenido, así como el color de semáforo que le corresponde, un apoyo visual importante para monitorear la mejora o retroceso de los estudiantes. También se cuenta con el total de puntaje, que se calcula automáticamente al ingresar cada resultado. Como complemento, se realizó una entrevista a profundidad a tres estudiantes con distintos grados de avance para conocer su autopercepción respecto al avance en la lectoescritura académica.

Participantes

El grupo de estudio inició con 17 estudiantes, de los cuales concluyeron 15. El grupo es multidisciplinario. Conviven 6 egresados de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas y 3 de Antropología. Hay 1 egresado de cada una de las carreras de Filosofía, Historia, Psicología, Comunicación, Danza Contemporánea y Administración de Empresas. El rango de edad oscila entre los 23 y 44 años, con una media de 29 años. Diez son personas del sexo femenino y 5 del sexo masculino. Desde su ingreso al posgrado practican la lectoescritura. Cada estudiante estuvo informado y dio su consentimiento para participar en el proceso de evaluación como parte de su formación académica; asimismo, todos requisitaron los instrumentos y participaron en las entrevistas a profundidad, enterados del proceso de mejora que los autores del artículo estaban realizando.

Procedimiento

Al inicio de Proyecto Integrador I se determina con mayor profundidad el estatus de cada estudiante con respecto a la lectura crítica de un texto determinado. Posteriormente, el estudiante realiza un escrito en donde retoma las ideas principales y fija su postura ante ellas. Para evaluar la lectura y escritura académica se toma en consideración: *a)* la correcta identificación de las ideas sustanciales en los documentos académicos leídos por los estudiantes; *b)* el análisis crítico de lo leído; *c)* la redacción del texto con coherencia y fluidez; *d)* la acertada división de párrafos; *e)* las oraciones claras, precisas y concretas; *e)* la escritura impersonal; *f)* la aplicación adecuada de las normas APA; y *g)* el uso adecuado de la gramática. El facilitador utiliza un color de semaforización para la evaluación: *i)* verde, asignado a los trabajos elaborados bajo las especificaciones señaladas; *ii)* amarillo, para los que presentan deficiencias; y *iii)* rojo, otorgado a las entregas que no cumplen con lo requerido. De los 17 estudiantes evaluados, 18% obtuvo color verde, 41% color amarillo, 29% color rojo y 12% no entregó la actividad. Con estos datos se analiza el nivel de habilidades de lectoescritura para ahondar y reforzar temas específicos, buscando subsanar las deficiencias encontradas.

En el lapso de cinco meses, durante el Proyecto Integrador I, el estudiante debe planificar y organizar una intervención para fomentar la lectura por placer en un grupo específico de la comunidad, con el enfoque de investigación acción. Al convivir egresados de diversas disciplinas, se obtienen, analizan y enriquecen los resultados de las intervenciones. Tomando como base las necesidades de cada intervención, el estudiante debe culminar el primer periodo con la entrega del protocolo del proyecto; en el segundo periodo los productos finales son un artículo académico y el reporte de intervención. El facilitador, altamente capacitado en lectoescritura académica, transmite los saberes de manera oral, apoyado en una serie de actividades confectionadas para impulsar la práctica continua. Se espera que en el transcurso del posgrado el estudiante mejore sus competencias para lograr una lectura crítica, una escritura clara, precisa, organizada e inclusiva. En este proceso gradual de mejora se contribuye a que el estudiante se convierta en un profesional con las características demandadas a nivel global. Adquirir o perfeccionar el pensamiento crítico posibilita mayor productividad en su vida académica y profesional. Además, mejora la habilidad comunicativa.

Desde la sesión inicial de la especialidad, el estudiante conoce todas las actividades a realizar durante el periodo, así como su valor en puntos, con la finalidad de que esté en posibilidad de organizarse adecuadamente. Además, el facilitador proporciona asesoría en el manejo de la plataforma institucional para la entrega de actividades. Desde la fundación de la EPL, el uso de las TIC permitió que los cambios derivados por la pandemia de Covid-19 tuvieran un bajo impacto en las actividades académicas. Las clases fueron 100% virtuales, utilizando plataformas comerciales e institucionales. A excepción de breves desconexiones, no hubo percances que obstaculizaran la impartición de las asignaturas.

En la plataforma institucional hay dos apartados sobresalientes. El primero contiene las actividades que contemplan la lectura y escritura académica. El segundo las evaluaciones que guiarán la elaboración del protocolo. Los estudiantes reciben la explicación y el material para conocer las características de cada tema, incluyendo las normas del formato APA. Con la finalidad de familiarizarse con estas últimas, los estudiantes realizan una revisión exhaustiva de los apartados de estilo, citas y referencias del Manual de Publicaciones más reciente, así como de la página <https://apastyle.apa.org/>. Posteriormente, para garantizar al aprendizaje significativo, el estudiante elabora una serie de bitácoras en las que ejercitará la escritura académica y las normas APA. Además, este ejercicio le permite visualizar cómo organiza su tiempo, reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos y establecer una calendarización de tareas para las siguientes semanas. En relación con la lectura crítica, además de la transferencia de conocimiento por parte del facilitador, el estudiante investiga sobre el tema y se adentra en sus características identificando las más significativas. Posteriormente, escribe un ensayo. Esta actividad le permite elaborar de manera más eficiente un reporte de lecturas metodológicas que analizará y contrastará críticamente. Otra tarea para fortalecer la lectura crítica consiste en posicionar al estudiante

como revisor crítico de proyectos realizados en generaciones anteriores de la EPL. Encontrar las posibles deficiencias o aciertos posibilita que los interiorice y aplique en la elaboración de sus documentos. Existen otras actividades en las que el estudiante, de acuerdo con su muy particular intervención, va bosquejando los apartados del protocolo, como lo son: *a)* delimitación del problema; *b)* definición de objetivos, estrategia e hipótesis; y *c)* el punteo de temas del marco referencial y metodológico.

En el apartado de evaluaciones, el estudiante continúa practicando la escritura académica bajo las normas APA y la lectura crítica. Elabora una lista tentativa de referencias a utilizar en el producto final. Por otro lado, crea mapas conceptuales del marco metodológico y referencial para visualizar cómo se entrelazan los conceptos y teorías, en concordancia con su intervención. El facilitador lo orienta a fin de detectar vacíos u oportunidades de mejora existentes en su planteamiento. Con la planificación de los apartados del protocolo, el estudiante elabora un borrador de alta calidad en un lapso de 20 días. Además, el estudiante prepara una presentación en la que pone en marcha su capacidad de síntesis y su habilidad oral. El facilitador es el responsable de revisar y retroalimentar el protocolo antes de la lectura del tutor asignado. El tutor proporciona las retroalimentaciones finales y el visto bueno, que el estudiante debe aplicar en un lapso similar. Una vez realizado el documento, está listo para su publicación en la página web institucional de la EPL.

Durante el segundo periodo, que corresponde a Proyecto Integrador II, continúan fortaleciéndose las habilidades de lectura y escritura académica. Como parte de las actividades se sigue elaborando la bitácora. El estudiante actualiza su lista de fuentes significativas con documentos publicados recientemente. Para facilitar la preparación del artículo académico, identifica sus secciones y las desarrolla utilizando la lista de fuentes significativas actualizadas. El estudiante y el director del reporte final identifican la revista a la que se enviará el artículo y confeccionan el documento. Esta actividad es un punto crucial en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura. El documento será evaluado por jueces expertos en la materia. Además, se enfrentará a las dificultades propias de la publicación, que abarcan desde la elaboración del escrito hasta la espera del dictamen. Dado que este último puede tardar un tiempo considerable, el estudiante presenta la carta de recepción del artículo para completar esta evaluación.

Para confeccionar el reporte final, el facilitador proporciona orientación sobre la identificación o punteo de los temas que formarán parte de la versión final. En este punto de la especialización, los estudiantes han practicado enérgicamente y de manera continua su lectoescritura. Por ello se encuentran listos para la escritura de un borrador del trabajo recepcional. El documento será aprobado por su director y tres expertos que emiten sus recomendaciones. La entrega del reporte marca la conclusión del segundo periodo de la especialización.

Las actividades y evaluaciones no deben considerarse de manera independiente, ambas se complementan para lograr la mejora de la lectura y escritura académica. En la figura 2 se

visualiza el conjunto de actividades y evaluaciones de Proyecto Integrador I y II. Cada actividad y evaluación es identificada por la clave entre paréntesis.

Figura 2. Actividades y evaluaciones de la EPL

Productos Periodo 1: Protocolo. Periodo 2: Artículo académico y reporte final	
Lectura y escritura académica	
Actividades periodo 1: -Lectura crítica y escrito (A1) -Revisión de normas APA (A2) -Elaboración de bitácoras (A3 y A6) -Escritura de ensayo (A5) -Revisión de protocolos (A8) -Reporte de lecturas metodológicas (A9). Actividades periodo 2: -Bitácora (A10 y A12).	Evaluaciones periodo 1: -Lista de fuentes significativas (E1). Evaluaciones periodo 2: -Carta de recepción de artículo académico -Borrador del reporte final (E6) -Borrador del reporte para el envío a lectores (E7).
Soporte para elaboración del protocolo, artículo académico y reporte final	
Actividades periodo 1: -Delimitación del problema, objetivos, estrategia e hipótesis (A4) -Punteo del marco referencial y metodológico (A7). Actividades periodo 2: -Reporte de lecturas (A13) -Lista de fuentes significativas (A11) -Identificación de revista (A14) -Borrador de artículo (A15) -Envío de artículo a revista académica (A16).	Evaluaciones periodo 1: -Mapas conceptuales (E2) -Borrador del protocolo (E3) -Entrega del protocolo (E4). Evaluaciones periodo 2: -Punteo de temas (E5).

Elaboración propia.

Metodología de evaluación

La retroalimentación de actividades y evaluaciones se realiza en la plataforma institucional. El mensaje escrito por el facilitador señala los principales aciertos y desaciertos, incluyendo un color de semáforo y una calificación en escala del 5 al 10. Además, proporciona el documento con recomendaciones, correcciones y ejemplos. Se busca que el estudiante lo analice y evite la repetición de los defectos en futuras entregas. Esta dinámica promueve un diálogo entre estudiante y facilitador, que puede continuar a través de medios electrónicos o presenciales.

El estudiante cuenta con la asesoría del facilitador antes y después de la entrega de actividades y evaluaciones, utilizando herramientas tecnológicas síncronas para resolver dudas específicas a la brevedad posible. El conjunto de actividades tiene un puntaje asignado al finalizar

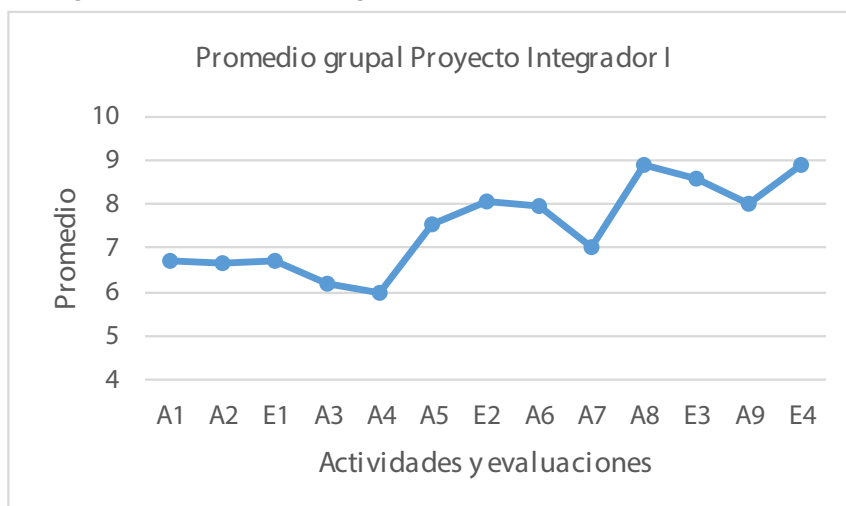
el periodo, mismo que aparecerá en el segundo gran apartado, que es el de evaluaciones. Cada evaluación sigue una dinámica similar a las actividades. Además, tiene un valor en puntos cuya sumatoria final es 100. Es importante mencionar que cada actividad y evaluación cuenta con una rúbrica para garantizar la transparencia de las revisiones y los resultados asignados. En el Apéndice se muestra un ejemplo de rúbrica.

El facilitador registra en la hoja de cálculo tanto el color como los puntos obtenidos en cada actividad y evaluación. De esta forma se aprecia y obtiene la evolución de cada estudiante en particular o del grupo en general. A partir del análisis de los resultados, el facilitador está en posibilidad de emitir recomendaciones personalizadas o generales, además de tomar acciones que conduzcan a una mejora continua.

Resultados

En el primer periodo hubo un alto compromiso en la entrega de actividades y evaluaciones, con un cumplimiento grupal de 98%. La estrategia de retroalimentación y la responsabilidad de los estudiantes permitieron, de manera general, elevar los promedios de las evaluaciones a partir de la actividad A5, correspondiente a la escritura del ensayo. La figura 3 muestra la evolución del grupo en orden cronológico, tomando como base las calificaciones obtenidas. Se aprecia un leve retroceso en la actividad A7 debido a la complejidad de determinar los temas del protocolo, tarea que demanda la búsqueda, selección y categorización de una amplia cantidad de información. Las actividades y evaluaciones están identificadas con las claves mostradas en la figura 1.

Figura 3. Promedio grupal de Proyecto Integrador I obtenido en cada actividad y evaluación



Elaboración propia.

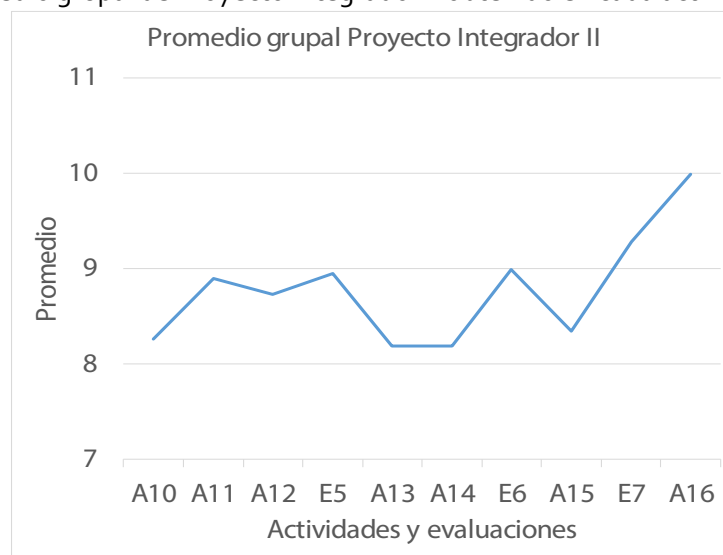
Considerando la semaforización, destacan tres estudiantes cuyos resultados se mantuvieron en amarillo o rojo durante las primeras cuatro actividades. Al seguir las recomendaciones del facilitador y realizar un estudio profundo de los temas, el resto de las tareas fueron mayoritariamente de color verde. Si se considera únicamente la escritura y lectura académicas, otros tres estudiantes sobresalen por la transición positiva a lo largo del primer periodo. En la evaluación diagnóstica el facilitador identificó que presentaban dificultades para llevar a cabo la lectura crítica. En la escritura académica presentaron valoraciones bajas al no aplicar los lineamientos requeridos, como la claridad, precisión y la escritura impersonal, además de omitir constantemente lo establecido en diferentes rubros de las normas APA. Al atender las retroalimentaciones, resolver las dudas puntualmente y seguir las indicaciones proporcionadas después de cada entrega, los tres estudiantes consiguieron elevar considerablemente la calidad de su lectoescritura.

Cuando finalizó el primer periodo, 12 estudiantes contaban con un nivel de lectoescritura académica entre medio-alto y muy alto; es decir, alcanzaron puntuaciones promedio entre 8 y 10. Sin embargo, los tres estudiantes restantes se localizaron en un nivel bajo, con puntuaciones promedio en un rango entre 5 y 7 (véase Apéndice para consultar criterios evaluados). Para intentar regularizarlos se siguieron las estrategias aplicadas con sus compañeros. Adicionalmente, se estableció una comunicación continua y personalizada con cada uno de ellos. Se buscó conscientizarlos sobre sus puntos débiles y resolver sus dudas. El facilitador esperaba que en la siguiente entrega se visualizara una mejora, pero no ocurrió así. Los tres estudiantes reflejaron falta de interés y compromiso, lo que obstaculizó su proceso de mejora continua.

En el segundo periodo, uno de los tres estudiantes comenzó a tener un mayor involucramiento en las actividades. Con las recomendaciones del facilitador logró alcanzar un nivel medio-alto. Al concluir el posgrado, 86% de los estudiantes logró alcanzar niveles medio, alto y muy alto de lectoescritura académica. La entrevista se realizó al final del segundo periodo. Estuvo conformada por cuatro ejes: *a)* autodiagnóstico inicial, cuyo objetivo fue que el estudiante hiciera una valoración propia de sus expectativas y habilidades relacionadas con la lectura y escritura académicas; *b)* percepción de actividades, donde el estudiante compartió sus opiniones sobre las actividades y evaluaciones de Proyecto Integrador; *c)* cumplimiento de expectativas, para conocer cómo se visualiza el estudiante al concluir la asignatura; y *d)* preguntas específicas, enfocadas en aspectos específicos acordes al rendimiento. En este último punto se tocaron temas asociados a obstáculos, retroalimentación o involucramiento, entre otros. La entrevista llevada a cabo con la estudiante de nivel alto mostró que fue una persona que tuvo refuerzos de lectura y escritura desde su infancia. Además, es una persona competitiva que se siente a gusto en el ambiente académico. Estos factores incidieron en que ingresara al posgrado con un buen conocimiento de lectoescritura académica. El estudiante con nivel medio comentó que estaba poco familiarizado con la escritura académica. Aunque no fue un proceso sencillo,

su involucramiento le permitió alcanzar este nivel, y ahora se siente capaz de realizar producción académica. Por último, el estudiante de bajo nivel explicó que tuvo poca experiencia con la escritura académica previo a ingresar al posgrado. Mencionó que las retroalimentaciones lo llevaron a replantear su estrategia de lectoescritura académica. El protocolo, la bitácora y las normas de estilo APA fueron las actividades que más dificultad representaron para los estudiantes, y las lecturas y elaboración de mapas conceptuales fue lo más sencillo de realizar. Los tres manifestaron el alto nivel de exigencia requerido en la experiencia educativa, así como la necesidad de organizar el tiempo y priorizar las tareas. Sin importar el nivel de lectoescritura académica alcanzado, los estudiantes percibieron una mejora en su estilo de redacción y el uso de las normas APA, derivada de las tareas realizadas y las retroalimentaciones proporcionadas. La figura 4 muestra el promedio grupal alcanzado en las actividades y evaluaciones de Proyecto Integrador II. Resalta que, a diferencia de Proyecto Integrador I, las calificaciones se mantienen entre 8 y 10, a pesar de incluir actividades más complejas como la elaboración del reporte final y el artículo académico.

Figura 4. Promedio grupal de Proyecto Integrador II obtenido en cada actividad y evaluación



Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados demuestran que al ingresar al nivel de posgrado la mayoría de los estudiantes presentan carencias relacionadas con la lectoescritura académica; hecho que revela deficiencias en su formación universitaria, donde no se logran subsanar las lagunas presentadas en la educación básica y media superior (Olave-Arias *et al.*, 2013). De igual forma, aquellas personas que desde su infancia contaron con una educación de calidad tienen sólidos fundamentos sobre la

lectura y escritura. La única persona del estudio con estas características se adaptó rápidamente a los requerimientos del posgrado, alcanzando un nivel muy alto de lectoescritura académica.

Por otro lado, se demostró que las insuficiencias en este ámbito pueden resarcirse en el lapso de un año, insertando al alumno en un entorno donde ponga en práctica constante la lectoescritura académica. Dar las herramientas necesarias, fomentar el involucramiento y elevar continuamente la complejidad en las actividades hasta llegar al documento recepcional y artículo académico, son los elementos clave para lograrlo (Carlino, 2004; Espino, 2015; Kuang, Maya, 2015). Para ello es necesario diseñar cuidadosamente la estrategia y actividades que realizará el estudiante, así como tener un acompañamiento cercano. De lo contrario, es posible que sólo se induzca a un estado de frustración que orille al abandono de las actividades. En este sentido, este trabajo se constituye en una contribución a la escritura académica en el posgrado, mostrando la evidencia de las lagunas que presentan los estudiantes al ingresar, así como de la posibilidad de resolver estos problemas con una estrategia y atención adecuadas.

Otro elemento esencial es favorecer que el tránsito por la mejora de la lectoescritura académica esté permeado con temas relevantes para cada estudiante. Por ello se recomienda que las experiencias educativas sean diseñadas con el ABP. Al profundizar en tópicos que mejorarán su proyecto de intervención se garantiza un aprendizaje profundo y significativo, acorde con el enfoque de competencias (Cano, 2011). El estudiante se involucra en aquello que le interesa, aplicando los conocimientos adquiridos y creando significaciones propias (Doolittle, 2014; Dennick, 2016; Hedden *et al.*, 2017). Sumado a la adquisición de conocimientos profundos de lectoescritura académica, el estudiante es capaz de crear documentos académicos de alta calidad. Al reconocer su avance y la calidad de los textos generados, el alumno experimenta una alta satisfacción y motivación por continuar su aprendizaje. Se sabe capaz de buscar, seleccionar, organizar, analizar y plasmar información bajo cualquier lineamiento, estilo o normativa. Por otra parte, si el estudiante no cuenta con el interés suficiente por su proyecto de intervención, es muy probable que no exista mejora en la lectoescritura académica al no estimular el aprendizaje significativo. No tendrá motivación por desarrollar las habilidades comunicativas (Natale, 2020) bajo los estándares, normas y convenciones establecidos para dar a conocer sus resultados. En este punto, los esfuerzos llevados a cabo por los facilitadores son comúnmente infructuosos.

Para el académico resulta esencial diseñar instrumentos que permitan comunicar fácilmente la evolución de cada estudiante. La semaforización aquí propuesta es un ejemplo de ello. Basta con ver los registros grupales y de cada estudiante para evaluar rápidamente los resultados obtenidos, y si estos son favorables o no. Asimismo, el color se vuelve un indicador muy visible para el estudiante cuando recibe su retroalimentación. En relación con esto último, el facilitador debe ser cuidadoso de señalar puntual y directamente las oportunidades de mejora en cada tarea entregada, de proporcionar material complementario que el estudiante pueda consultar, de

acuerdo con sus muy particularidades necesidades. En este sentido, cada tarea se convierte en un diálogo entre facilitador y alumno que puede ser llevado a una orientación personal cuando es requerido. Por último, se resalta que la flexibilidad de esta metodología ha sido probada en el plano presencial y virtual, dando excelentes resultados en ambos. Éste es un elemento que debe considerarse para asegurar su funcionamiento y pertinencia, sin importar las circunstancias cambiantes de las modalidades de la educación.

En este trabajo se han considerado estudiantes de posgrado con una beca de manutención dedicados de tiempo completo a los estudios de posgrado, de un programa que, en el tiempo en que se realizó el estudio, estaba en el más alto nivel de calidad (Competencia internacional) del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, y por tanto tiene altos niveles de exigencia. En este sentido se pueden establecer las limitaciones del estudio y las líneas futuras para continuar estudiando el impacto de esta propuesta metodológica.

Referencias

- Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49(1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Calle-Arango L.; N. Ávila-Reyes (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, (41), 455-482. <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/2280>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3). <https://bit.ly/3DfGTcg>
- Cano, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. España: Laertes.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 26, 321-327. <https://bit.ly/3DnB0tL>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://bit.ly/3mtpGFz>
- Castro, C.; A. Jarvio; F. Garrido; M. Ojeda (2008). *Prácticas lectoras en la Universidad Veracruzana. Una encuesta*. México: Universidad Veracruzana. https://www.researchgate.net/publication/292721793_Practicas_lectoras_en_la_Universidad_Veracruzana_Una_encuesta
- Cherney, I. (2008). The Effects of Active Learning on Students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 152-71. <https://doi.org/10.1177/1469787408090841>
- Chois, P.; L. Jaramillo (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. México: Conaculta. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195635/08_Encuesta_nacional_qa.pdf
- Cordón, J.; A. Jarvio (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- Dennick, R. (2016). Constructivism: Reflections on Twenty-Five Years Teaching the Constructivist Approach in Medical Education. *International Journal of Medical Education*, 7, 200–5. <https://doi.org/10.5116/ijme.5763.de11>
- Doolittle, P. (2014). Complex Constructivism: A Theoretical Model of Complexity and Cognition. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(3), 486–98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060852.pdf>
- Espino, S. (2015). Enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 959-76. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a12.pdf>
- Freeman, S.; S. Eddy; M. McDonough; M. Smith; N. Okoroafor; H. Jordt; M. Wenderoth, (2014). Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ediciones del Sur.
- Giudice, J.; M. Godoy; E. Moyano (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>
- Hedden, M.; R. Worthy; E. Akins; V. Slinger-Friedman; R. Paul (2017). Teaching Sustainability Using an Active Learning Constructivist Approach: Discipline-Specific Case Studies in Higher Education. *Sustainability*, 9, 13-20. <http://dx.doi.org/10.3390/su9081320>
- Herrerías, C.; M. Isoar (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*, 43, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/24>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *La lectura en formato digital de libros, revistas y periódicos registra los incrementos más altos desde 2016: Molec 2021* (Comunicado de prensa núm. 215/21). México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020_04.pdf
- Jarvio, A.; M. Ojeda (2020). La Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana: Innovación académica y de gestión en el posgrado. En Delfín Beltrán, L.; R. Arano;

- J. Escudero (coord.). *Método del caso: una opción de formación para la investigación*. México: Universidad Veracruzana-Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
- Kuang, H.; D. Maya (2015). Basic and Advanced Skills They Don't Have: The Case of Postgraduate and Literature Review Writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 12(1), 131-150. <https://doi.org/10.32890/mjli2015.12.7>
- Liu, W.; C. Wang; O. Tan; C. Koh; J. Ee (2009). A Self-Determination Approach to Understanding Students' Motivation in Project Work. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.002>
- López, J. (2019). El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento. Los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica. *Ibersid. Revista de sistemas de información y documentación*, 13(1), 29-36. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2268>
- Márquez, M.; J. Valenzuela (2017). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776>
- Martínez, A. (2020). Competencias lectoescritoras en contextos universitarios. En Ramírez, E. (coord.). *La formación de lectores. Más allá del campo disciplinar*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, UNAM.
- Mateos, M.; I. Solé (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 12-20.
- Mioduser, D.; N. Betzer (2008). The Contribution of Project-Based-Learning to High-Achievers' Acquisition of Technological Knowledge and Skills. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59- 77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ812921>
- Montenegro, M. (2004). La investigación acción participativa. En Cantera, L.; J. Herrero; G. Musitu; M. Montenegro. *Psicología social comunitaria*. España: UCO.
- Muñoz, P.; M. González (2012). La integración de las TIC en la universidad: formación y uso de las aplicaciones de infografía y multimedia. *Perfiles Educativos*, 34(137). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34116>
- Natale, L. (2020). Qué se lee y se escribe en la formación universitaria y para qué. En Ramírez, E. (coord.). *La formación de lectores. Más allá del campo disciplinar*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, UNAM.
- Navarro, F.; F. Uribe; P. Lovera; E. Sologuren (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica*, 38, 75-98. http://www.aelfe.org/documents/38_03_IBERICA.pdf
- Ojeda, M.; A. Jarvio (2017). Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (54). <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/10>

- Olave-Arias, G.; I. Rojas-García; M. Cisneros-Estupiñán (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726>
- Ramírez, E. (coord.) (2017a). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. México: UNAM.
- Ramírez, E. (coord.) (2017b). *La formación de lectores en el campo de la bibliotecología*. México: UNAM.
- Rebolledo, T. (2020). *El posgrado mexicano en la sociedad del conocimiento: una mirada desde los perfiles de los egresados y la opinión de los empleadores*. Tesis de Doctorado. España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez-Sandoval, E.; É. Vargas-Solano; J. Luna-Cortés (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Salinas, D.; C. De Moraes; M. Schwabe (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA-2018 Resultados*. OCDE.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Sigalat, E.; R. Calvo; B. Roig; J. Buitrago (2019). Investigación acción participativa (IAP) en el sector empresarial. Interviniendo desde lo local. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 47-78. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25352>
- Tuan, H.; C. Chin; S. Shieh (2005). The Development of a Questionnaire to Measure Students' Motivation Towards Science Learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639–54.
<https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>
- Zamora, E. (2015). *Proceso de acreditación de la Especialización en Promoción de la Lectura*. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana.
- Zamudio, C. (2016). *Evaluación del Corpus EXCALE de escritura*. México: INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C153.pdf>

Apéndice

Ejemplo de rúbrica de evaluación para el reporte de lecturas de 4 documentos académicos

Criterio	Deficiente (1 punto)	Insuficiente (2 puntos)	Suficiente (3 puntos)	Excelente (4 puntos)
Documento completo	Se presenta un documento académico. La extensión es menor a 6 cuartillas.	Se presenta 1 o 2 documentos académicos. La extensión se encuentra entre 7 y 8 cuartillas.	Se presentan 4 documentos académicos. La extensión se encuentra entre 9 y 10 cuartillas.	Se presentan cuatro documentos académicos. La extensión se encuentra entre 11 y 13 cuartillas.

Calidad del texto	Se logran identificar parte de las ideas sustanciales de 1 o 2 documentos académicos. El texto no guarda coherencia ni fluidez. No hay una lógica en la separación de párrafos.	Se logra identificar parte de lo sustancial de tres documentos académicos. El texto tiene poca coherencia o fluidez. Hay una lógica deficiente en la separación de párrafos.	Se identifica parte de lo sustancial de los documentos académicos artículos. El texto tiene una coherencia o fluidez admisible. Hay una lógica aceptable en la separación de párrafos.	Se identifican las ideas sustanciales de los 4 documentos académicos. El texto tiene coherencia y fluidez. La división de párrafos es correcta.
Comentarios personales	En un documento académico hay un análisis crítico superficial donde se señalan cuestiones adjetivas.	De 2 o 3 documentos académicos hay un análisis crítico donde se señalan cuestiones adjetivas.	De los 4 documentos académicos hay un análisis crítico donde se señalan conocimientos adquiridos y aspectos que serán de utilidad para el protocolo o proyecto de intervención. También se identifican las deficiencias o cualidades de la investigación.	De los 4 documentos académicos hay un análisis crítico sustancial donde se señalan conocimientos adquiridos y aspectos que serán de utilidad para el protocolo o proyecto de intervención. También se identifican las cualidades y deficiencias de la investigación.
Escritura académica	Más de 8 oraciones son extensas y ambiguas. La escritura es personal.	Hay entre 5 y 8 oraciones extensas o ambiguas. La escritura es personal.	Existen de 1 a 4 oraciones extensas o ambiguas. La escritura es Impersonal.	Las oraciones son claras, precisas y concretas. La escritura es impersonal.
Documento con formato APA	No se respetan márgenes, interlineado, espaciados, sangrías o formato de encabezados. No hay portadilla.	Se respetan mínimamente márgenes, interlineado, espaciados, sangrías o formato de encabezados. No hay portadilla o los elementos y formato no son los requeridos.	Existen pocas omisiones en los márgenes, interlineado, espaciados, sangrías o formato de encabezados. La portadilla tiene detalles mínimos.	Se respetan márgenes, interlineado, espaciados, sangrías o formato de encabezados. La portadilla está elaborada correctamente.

Citaciones y referencias en APA	No contiene citas o referencias o hay más de 9 errores.	Entre 6 y 8 errores de puntuación en citas y referencias. Las referencias están incompletas o no corresponden al tipo de recurso.	Entre 3 y 5 errores de puntuación en citas y referencias. Incluye los elementos necesarios, de acuerdo con el tipo de recurso.	Citas y referencias sin errores y de acuerdo con el tipo de recurso.
Ortografía	Uso incorrecto de sintaxis gramatical en más de 9 casos.	Uso incorrecto de sintaxis gramatical entre 6 y 8 casos.	Uso correcto de sintaxis gramatical. Existen hasta 5 errores.	Uso correcto de sintaxis gramatical. Sin errores.