



LEER EN LA UNIVERSIDAD: SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS DOCENTES. UN ESTUDIO DE CASO

READING IN UNIVERSITY: MEANINGS AND TEACHING PRACTICES. A CASE STUDY

Glendy Guadalupe Martín Torres¹

gmartin@marista.edu.mx

Diana Pacheco Pinzón²

dpacheco@marista.edu.mx

Universidad Marista de Mérida

Mérida, Yucatán, México

Resumen

El objetivo en este artículo es analizar la correspondencia entre las prácticas docentes y los significados, de los profesores, referentes a la lectura en la universidad. Este interés surge debido a que leer es una de las actividades que suele estar presente de diferentes maneras en la dinámica de los espacios educativos, y cuyo valor y aporte para el aprendizaje es prácticamente incuestionable (Garrido, 2014). Sin embargo, a lo largo de los años se han dado por hecho situaciones o creencias que permean en la vida cotidiana de los centros educativos, las cuales podrían no ser favorecedoras de una trayectoria de lectura que realmente fortalezca el aprendizaje de los estudiantes. Para lograr el objetivo se desarrolló un trabajo de tipo cualitativo en una universidad privada del sureste de México. Para este documento se presenta un caso de estudio, de los tres que se abordan en el trabajo de tesis doctoral acerca de la lectura y la escritura en la universidad, de donde se desprende este artículo. La información se recolectó a través de entrevistas y observaciones de clase. Entre los principales resultados se encuentra que la lectura es considerada como una habilidad para la construcción de significados y opiniones, donde el docente realiza al menos dos funciones: a) quien sugiere la realización de lecturas principalmente de tipo textual o verbal y b) quien acompaña en el proceso de leer o interpretar principalmente documentos de tipo multimodal, con gráficas y datos numéricos o estadísticos.

Palabras clave: Lectura - Educación superior - Significados - Práctica docente

Abstract

The aim of this article is to analyze the correspondence between teaching practices and meanings of the professors, pertaining to reading in the university. This interest arises since reading is one of the activities that is usually present in different ways in the dynamics of educational environment, and whose value and contribution to learning is practically unquestionable (Garrido, 2014). Nonetheless, over the years, situations or beliefs that permeate the daily life of educational centers have been taken for granted, which may not be conducive to a reading trajectory that actually strengthens student learning. To achieve the objective, a qualitative study was developed in a private university in the southeast of Mexico. In this document, a case study is presented from the three that are addressed in the doctoral thesis on reading and writing at the university, from which this article emerges. The information was collected through interviews and class observations. Among the main results, it is found that reading is considered a skill for the construction of meanings and opinions, where the teacher performs at least two functions: a) who suggests the realization of readings mainly of a textual or verbal type, and b) who accompanies the process of reading or interpreting mainly multimodal type documents, with graphs and numerical or statistical data.

Keywords: Reading - Higher education - Meanings - Teaching practice

Recepción: 28-06-2022

Aceptación: 06-09-2022

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, leer es una de las actividades que se solicita en la escuela desde los primeros años de escolarización hasta los estudios postdoctorales. Su valor y aporte para el proceso de aprendizaje es prácticamente incuestionable en el ámbito académico en todos los niveles educativos (Garrido, 2014). Y, concretamente en el nivel universitario, la lectura y la escritura son fundamentales para la construcción y comunicación de conocimiento especializado de las diversas áreas disciplinares (Hernández Zamora, 2016 y Solé, 2012). Sin embargo, a lo largo de los años se han dado por hecho situaciones o creencias que permean en la vida cotidiana de los centros educativos, las cuales podrían no ser favorecedoras de una trayectoria de lectura que realmente fortalezca el aprendizaje de los(as) estudiantes en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, una de estas creencias es que aprendemos a leer de una vez y para siempre en los primeros años de nuestra formación (Carlino, 2005), por lo que en los niveles educativos superiores se suele esperar que leamos comprensiva y críticamente diversos tipos de textos. Otra creencia que suele estar presente es que los(as) estudiantes universitarios realizarán de manera autónoma e independiente la lectura de textos académicos y científicos, a los cuales, en su mayoría, no se han enfrentado previamente (Carlino, 2005).

Adicionalmente, la responsabilidad de la enseñanza de la lectura parece que se ha depositado exclusivamente en los(as) docentes de los primeros ciclos escolares y se ha aceptado casi universalmente que ese aprendizaje (podría decirse centrado en la decodificación) es extrapolable a todos los demás cursos donde se realizan actividades vinculadas a los textos, pero no hay la existencia de tareas específicas que ayuden a comprender sus particularidades (Solé, 2012) en el contexto universitario, por ejemplo.

Debido a su relevancia para el aprendizaje, como objeto de investigación, la lectura ha sido abordada en diversos estudios, y entre otros aspectos se han indagado las concepciones y prácticas de los docentes. Por ejemplo, en Latinoamérica, concretamente en Argentina, Carlino et. al (2013) con base en el estudio realizado con formadores de formadores, señalan entre otros dos extremos de las concepciones de los docentes en torno a este tema. Uno ubica a la lectura y la escritura como habilidades universales, aplicables en diferentes contextos e independientes a la disciplina, y en el otro, como procesos cognitivos y prácticas inherentes al campo de estudios. En el mismo país, Cartolari y Carlino (2016) observaron las prácticas de lectura de dos docentes de la carrera del Profesorado de Historia. Entre los principales hallazgos están la importancia de: dedicarle tiempo en clase a trabajar cooperativamente sobre lo leído, leer y releer ciertos párrafos con los estudiantes para profundizar la comprensión y sustentar lo dicho y que los alumnos -como pares- interactúen con respecto a la lectura antes de que el docente intervenga como fuente del saber.

Por su parte, Alfie (2014) reporta la experiencia de haber diseñado junto con una docente una secuencia didáctica para trabajar con lectura y escritura en el nivel superior. El autor pone énfasis en lo que él denomina como tensiones, es decir, situaciones que los docentes pueden experimentar cuando deciden hacer uso explícito de la lectura y escritura como herramientas epistémicas. Por ejemplo, que en la implementación de cambios se van moviendo entre sus prácticas habituales y las nuevas formas de actuar docente que están buscando.

Pérez y Rincón (2013), con base en los resultados de su estudio realizado en las universidades colombianas, reportan algunas de las características de los docentes que desarrollan prácticas señaladas como destacadas. Entre estas, están ser docentes: involucrados en actividades de su campo, académicas y profesionales; que consideran y planifican el proceso y la complejidad del trabajo de lectura y escritura; que implementan situaciones discursivas lo más cercanas a la realidad; con una trayectoria personal de involucramiento con la lectura y escritura, así como ser reflexivos ante su actuar docente y los resultados obtenidos.

En México, Ramírez (2017) presenta entre otros temas las acciones que han emprendido diversas instituciones para fortalecer la formación lectora. En este documento, producto de un Seminario, se describen algunas prácticas universitarias referentes a la lectura y se menciona la necesidad de continuar estudiándolas. De igual manera, Hernández Rojas (2008 y 2017) señala que en el contexto nacional mexicano falta explorar las prácticas docentes vinculadas a la lectura y escritura. Asimismo, Hernández Rojas y Rodríguez (2018) señalan que “se requiere profundizar en las tareas y prácticas estudiando el contexto en el que ocurren, la forma en que se inducen o se enseñan (implícita y explícitamente) y el modo en que se evalúan” (p.115). En este sentido, Errázuriz et al. (2019) señalan que se requiere estudiar el tema bajo métodos etnográficos que permitan explorar la práctica en el contexto real.

De acuerdo con lo señalado hasta el momento, y con la finalidad de profundizar en la comprensión sobre la relación que se da entre lo que sucede en el aula universitaria y los significados acerca de la lectura, la pregunta de investigación a responder en este artículo es: ¿cuál es la correspondencia entre las prácticas docentes enfocadas a la lectura y la expresión de los significados de los profesores(as) referentes a la lectura en la universidad?, con la cual se busca aportar al debate y construcción en el campo de estudios.

En esta línea, el objetivo del artículo es analizar la correspondencia entre las prácticas docentes y los significados, de los(as) profesores(as), referentes a la lectura en la universidad. Para ello se desarrolló un trabajo de tipo cualitativo en una universidad privada del sureste de México. Para este documento se presenta un caso de estudio, de

los tres que se abordan en el trabajo de tesis doctoral acerca de la lectura y la escritura en la universidad, de donde se desprende este artículo.

En los siguientes apartados se presenta el sustento teórico de la investigación, así como el método, los cuales permiten enmarcar y dar sentido a los principales resultados, para finalizar con las reflexiones e interrogantes que surgen a partir de este estudio.

1. Marco teórico

1.1. Práctica docente

Una de las definiciones de práctica docente, identificada en la mayor parte de la literatura revisada para este trabajo, es la propuesta por Fierro et al. (1999), la cual establece que la práctica docente es:

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos (p.21).

Una característica de esta práctica social es su complejidad (Vergara, 2016). Porque si bien, al hablar de práctica docente principalmente se hace referencia a lo acontecido en el aula, esto siempre está matizado por otras dimensiones. Es decir, tanto lo que sucede en el aula como lo que sucede fuera de esta (por ejemplo, en la misma institución escolar, en la comunidad o sociedad más amplia, en la vida del profesor y alumnos) contribuye a la creación de una dinámica singular. Al mismo tiempo, *los significados personales* que cada docente ha construido con base en su experiencia y conocimientos previos llevan una diversidad de maneras de entender y ejercer la práctica docente (Vergara, 2016). Como señala Nieto (2019), no existe una sola forma de ejercer la docencia, sino que son prácticas docentes, las cuales dependen del contexto social e institucional, de la disciplina, de los grupos de alumnos y de las características de cada profesor(a). Esta variedad de prácticas puede entenderse desde las características de complejidad y singularidad. En otras palabras, en cada aula se viven situaciones concretas e irrepetibles con acontecimientos simultáneos, que van cambiando de manera constante, donde docentes y alumnos(as) toman decisiones de manera inmediata, basadas en la subjetividad, en la idiosincrasia y teorías implícitas, en un ambiente de incertidumbre (Vergara, 2016, y García et al., 2008). Si bien existe esta diversidad de prácticas y singularidad, también hay muchos elementos que en esta se comparten y de los cuales podemos aprender.

Para el abordaje del estudio, se considerará únicamente la práctica docente enfocada o centrada en la lectura, desde cómo se incluye en la planificación docente hasta las acciones que se realicen en el aula por parte del docente con su respectiva interacción

con los(as) alumnos(as). En el siguiente apartado se presenta la lectura en la vida universitaria.

1.2 Leer en la universidad

A través del tiempo, la forma de entender la lectura ha pasado de ser una mera reproducción de información o una traducción de lo dicho por el(la) autor(a) hasta llegar a comprenderla como diálogo y construcción de significado (Hernández Rojas, 2008). Este tema se ha estudiado desde diferentes perspectivas (por ejemplo, desde la cognitiva y desde la social). En esta investigación se considera la lectura, desde la perspectiva sociocultural, como una práctica social a través de la cual las personas se apropian de las normas, valores y conocimientos culturales, donde las prácticas letradas toman forma y sentido, y se dan según el contexto en el que tienen lugar (Bañales et al., 2014).

Un contexto particular donde se realiza esta práctica es la universidad, que como expresa Carlino (2005) es un espacio o nivel educativo con una nueva cultura para quienes apenas ingresan en esta, donde hay formas de interacción y de comunicación que le son propias a ese contexto universitario. Los tipos de escritos que en esta se producen y se leen poseen características particulares y no son formas de expresión comunes fuera de dicho contexto, se puede decir que ni siquiera en los niveles educativos previos. Bazerman et al. (2005), Carlino (2003), Mateos (2009) y Teberosky (2007) son algunos de los(as) autores(as) que han señalado las características particulares de los textos académicos o las diferencias entre las prácticas de producción y comunicación escrita entre la educación superior y los niveles previos (ver Tabla 1).

Tabla 1
Diferencias entre niveles previos y educación superior

Criterios de comparación	Niveles previos	Universidad (lo que se espera)
Búsqueda y selección de información.	Brindada o transmitida por el(la) profesor(a) (suele ser un material base).	El(la) alumno(a) de manera independiente encuentra información válida y confiable (se espera diversidad de materiales). Uso de bibliografía clásica y actualizada en publicaciones del área.
Uso de la información.	Reproducción del conocimiento.	Análisis, reflexión, crítica y aplicación del conocimiento. (Lectura reflexiva y crítica).

Visión del saber.	Verdadero o falso.	Distintas perspectivas de un mismo fenómeno.
Autoría.	Anónimo y atemporal.	Con autores(as) e historia (intertextualidad).
Tipos de textos.	Narrativos, descriptivos, expositivos. Normalmente dirigidos a estudiantes.	Explicativos, argumentativos, descriptivos (nuevas estructuras). Normalmente dirigidos a la comunidad científica o disciplinar.
Léxico.	De uso académico general.	Especializado.

Fuente: Elaboración propia basada en: Bazerman et al. (2005), Carlino (2003), Mateos (2009) y Teberosky (2007).

Adicional a estas características, de acuerdo con Parodi et al. (2020), los tipos de textos pueden ser de naturaleza “eminente verbal”, es decir, de palabras, o “textos compuestos” por palabras, imágenes, números, signos, entre otros, que, de acuerdo con estos autores, requieren procesos de lectura y comprensión diferenciados. Se puede asegurar que ambos tipos de textos (verbales y compuestos o multimodales) se encuentran en la vida universitaria.

Aunado a lo anterior (diferencias entre niveles educativos), de acuerdo con Carlino (2003), la especialización de cada área disciplinar llevó a diferentes esquemas de pensamiento en la misma educación superior, los cuales adquieren forma a través de lo escrito, que si bien comparten algunas generalidades también poseen características distintivas de un campo a otro. En esta línea de ideas, desde el enfoque sociocultural, Gee (2015) comenta que las personas leen y escriben de acuerdo a las prácticas de sus contextos y grupos de pertenencia. Cabe aclarar, que, aunque se reconoce la dificultad de determinar los límites exactos de cada disciplina, y que cada vez se hacen más frecuentes las perspectivas interdisciplinarias o transdisciplinarias, es innegable la existencia de modos particulares de construcción y comunicación del conocimiento disciplinar (Chacón y Chapetón, 2018) que se desarrollan en el ámbito universitario.

1.3 Práctica docente y lectura como prácticas sociales

Como se ha mencionado, en este estudio se asume que tanto la práctica docente como la lectura son prácticas sociales. De acuerdo con Murcia et al. (2016), la práctica social supera la acción realizada y expresa nuestra humanidad. Los mismos autores mencionan que es “la expresión de todo un cúmulo de sentimientos, creencias y convicciones que están en la base de la acción realizada” (p.258). Por su parte, Barton y Hamilton (1998) señalan que todas las prácticas sociales tienen un componente externo: el comportamiento, y uno interno: valores, pensamientos, sentimientos, conceptualizaciones.

Es pertinente mencionar que la relación entre ambos componentes puede considerarse circular, es decir, como señala Larry (2002) los significados orientan la práctica, así que su comprensión junto a la trayectoria o experiencias de vida se convierten en elementos que permitirán dar sentido a las acciones (componente externo) de las personas. Del mismo modo, está la posibilidad de una “nueva resignificación que abriría nuevas posibilidades a los individuos” (Larry, 2002, p.228) a partir de la práctica. En la misma definición de práctica docente, mencionada al inicio del marco teórico, se señala que en esta intervienen los significados y que estos son un factor que se relaciona con la diversidad de prácticas (como acciones en el aula). Al centrarse este estudio en las prácticas docentes referentes a la lectura, los significados acerca de esta y del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en la universidad se vuelven cruciales para comprender o dar sentido a las prácticas. Estas ideas enmarcan el interés por estudiar las prácticas docentes, así como los significados que expresan los(as) docentes acerca de la lectura en la universidad y abren la posibilidad para aportar, si eso fuera lo requerido, hacia una resignificación y nuevas prácticas que mejoren la dinámica de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Por lo que estudiar dichas acciones y la correspondencia con la expresión de sus significados se considera clave para avanzar en la comprensión y profundización del tema de investigación.

2. Método

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó un estudio de tipo cualitativo, con un diseño de estudio de casos de tipo instrumental, lo que significa que el interés está en el entendimiento profundo del fenómeno de estudio y no en el caso en particular (Stake, 2013). Se decidió este tipo de abordaje debido a la naturaleza del objeto de estudio (analizar prácticas docentes de lectura vistas como prácticas sociales), porque se busca el acercamiento a las propias palabras de las personas, al escenario en el que ocurre el fenómeno de estudio para comprenderlo dentro del marco de referencia de los(as) participantes (Denzin y Lincoln, 2011, y Taylor y Bogdan, 1987).

La investigación se desarrolló en una universidad privada del sureste de México, la cual fue seleccionada con base en el cumplimiento de dos criterios: tener un perfil de egreso genérico que exprese explícitamente el trabajo con la lectura y la escritura, y ser una institución mediana (contar con una población de licenciatura entre 1.500 y 9.000 estudiantes; Galaz, 2003). Para este artículo se presentan los resultados de un docente de la Licenciatura en Administración Turística, que imparte una materia del área de Economía, en el octavo semestre (último periodo escolar para los estudiantes de dicha carrera), que fue invitado para participar con base en los criterios de selección: ser docente activo en el semestre de recolección de datos: enero-junio 2021; pertenecer al eje de formación disciplinar del programa de estudios; no trabajar la competencia del

perfil de egreso de expresarse y comunicarse con propiedad; no ser docente de materias vinculadas a la investigación; y, estar dispuesto a colaborar en el estudio, esto con la intención de tener una mejor oportunidad de aprendizaje y una mayor comprensión acerca del tema de estudio.

Las técnicas de recolección de la información fueron: entrevista semiestructurada y observación no participante. Con la entrevista semiestructurada se buscó el acercamiento al significado que el docente expresa acerca de la lectura en la vida universitaria. Se realizaron dos entrevistas, una al inicio del semestre y la segunda al finalizar el periodo escolar observado. Las dos entrevistas fueron realizadas vía Zoom, videograbadas y transcritas.

La observación permitió conocer lo que en el día a día hace el profesor, las dinámicas que genera con sus estudiantes, cómo los acompaña y retroalimenta con respecto a la lectura en sus espacios de clase. Para tener el panorama de los diferentes momentos del periodo escolar se decidió observar 8 semanas distribuidas a lo largo del semestre (duración del semestre 16 semanas). En total, se observaron 16 sesiones de clases de un total de 32 sesiones programadas para esta asignatura, lo que representa el 50% del total del curso (aproximadamente 32 horas de observación). Debido a las condiciones de salud por el Covid-19, en el periodo de observación, las clases fueron impartidas en línea vía plataforma Zoom. Las sesiones observadas fueron audiograbadas y transcritas. Adicionalmente, se llevó un registro de notas de campo.

Con la finalidad de lograr una mayor comprensión de las prácticas y significados, se revisaron los materiales de lectura y la planificación docente de la clase. Con respecto a los materiales de lectura, se identificó el tipo de publicación (por ejemplo: libros, artículos, páginas web), las fechas de publicación y los tipos de textos (narrativos o multimodales). En la planificación se observó qué acciones de lectura incluye el profesor, cómo las incluye y cuál es la participación de él con respecto a estas áreas de interés para el estudio.

El análisis de la información se basó en la propuesta de Miles y Huberman (1994, citado en Rodríguez et al., 2005): (1) *Reducción de datos*. En esta etapa se codificaron y categorizaron las transcripciones de las entrevistas y observaciones con apoyo del programa de análisis cualitativo Quirkos. Posteriormente, se trabajó en la (2) *disposición y transformación de los datos*, representando en diversos esquemas las posibles relaciones o estructuras entre las categorías. Por último, se llegó a la (3) *obtención de resultados y verificación de conclusiones* por medio de la vuelta a la teoría, con la inclusión de interpretaciones y sus viñetas.

3. Resultados

En este apartado se presentan los primeros hallazgos del estudio, los cuales están organizados de la siguiente manera. Un primer momento denominado ¿Quién es el maestro Juan? (el nombre real fue cambiado), con las características principales del maestro, sus experiencias previas referentes a la lectura en su vida familiar y universitaria. Como ya se señaló, la trayectoria y experiencias de vida son elementos clave para dar sentido a las acciones. Los significados y acciones en el aula se presentan en un segundo momento, agrupándolos en cuatro rubros de acuerdo a la correspondencia entre significado y práctica en el aula. Para cada uno de ellos se presenta primero el significado, seguido de la práctica docente o acción en el espacio de clase, finalizando con el análisis de la correspondencia entre los componentes interno y externo de la práctica social.

La descripción y análisis de los resultados se acompañan con viñetas de las entrevistas y de las observaciones de clase. Para diferenciar entre el discurso de una entrevista y el de una observación se han utilizado claves.³

3.1 ¿Quién es el maestro Juan?

Es un profesor universitario de 32 años de edad, con seis de experiencia docente (ambos datos hacen referencia al momento de inicio de la recolección de datos). Su formación profesional es en el área de Ciencias Económicas y Administrativas. Asimismo, cuenta con una maestría en la misma área de conocimiento y un doctorado en el área de Ciencias Sociales. Con respecto a la docencia, Juan imparte clases en más de una universidad y en diferentes programas académicos vinculados a su área de conocimiento y campo profesional. Adicional a la docencia, realiza labores de investigación y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores.

Él se considera un ávido lector en relación a los temas que son de su interés y así lo menciona:

[...] yo quizás no lea tanto literatura, digamos ficción y demás. Pero, por ejemplo, temas que tienen que ver con lo que me interesa, es algo que por eso no paro, *papers* o noticias. Aquí tengo los que estoy ahorita leyendo [muestra libros para que se vean en la pantalla de Zoom] (EJ1).

Desde su perspectiva, un factor clave en su formación como lector y escritor fue la dinámica que se generó en su familia con relación a la lectura y la escritura. Por ejemplo, recuerda que apoyaba a su mamá leyendo los reportes de su trabajo:

[...] Entonces, yo a veces la ayudaba [a su mamá] o me comentaba, me hacía leerlo [los reportes para el trabajo de su mamá]. Entonces estábamos como que en esa dinámica. Y como que siempre hubo ese factor por la correcta escritura [...] (EJ1).

Una actividad laboral durante su formación universitaria se une al conjunto de experiencias de Juan que forman su ser lector. Él comenta que trabajó en un medio de noticias digitales acerca de tecnología. En este espacio tuvo la oportunidad de leer constantemente para informarse, para estar actualizado y tener elementos para la redacción de las noticias en un blog digital.

En relación a sus experiencias de lectura en la universidad, el profesor comenta “[...] en la licenciatura fijate, un fenómeno interesante es que no, que yo recuerde, no era tanto de lectura [...]” (EJ1). Menciona que más bien las clases eran una cátedra por parte de los docentes y de ahí seguía esperar la siguiente clase. Por otro lado, otra experiencia que vivió durante la licenciatura fue la elaboración de su tesis, vinculada a las materias de Seminarios de Investigación y señaló que en este tipo de materias y para este tipo de documento “sí o sí tienes que leer y sí o sí tienes que escribir” (EJ1).

Asimismo, reportó que “el despertar para la lectura científica apareció desde la maestría” (EJ1) y continuó en el doctorado donde mencionó que “está por defecto, casi, casi leerse libros por semana” (EJ1). Situación que puede interpretarse como parte del proceso del posgrado donde suele trabajarse con la elaboración de los documentos terminales o tesis, los cuales implican la revisión de diversas fuentes de información académica y/o científica y que suelen desarrollarse a lo largo del proceso de formación. Esto, adicional a la lectura que podrían solicitar en las diversas materias de los programas de estudio.

Seguramente, hay muchas más experiencias en la vida de Juan que han construido su ser lector. Lo presentado hasta ahora son solo algunos ejemplos que surgieron en las entrevistas con el docente, los cuales nos permiten conocerlo y caracterizarlo un poco mejor. En el siguiente apartado se describen los significados, así como las prácticas docentes del maestro en relación a la lectura.

3.2 Prácticas docentes y significados referentes a la lectura

De acuerdo con lo expresado por el maestro Juan y con lo observado tanto en las clases como en los materiales de lectura y la planificación docente, se puede inferir que él posee los siguientes significados y prácticas docentes referentes a la lectura.

3.2.1. El lector/estudiante construye significados y opiniones con base en las lecturas de clase.

Significado. Para el maestro Juan, la lectura es un proceso cognitivo, donde el lector construye su propio significado y opinión acerca del texto. Por ejemplo, algunas palabras o frases que el profesor vincula con la lectura son: análisis, reflexión y concentración

(EJ1), las cuales hacen referencia a procesos cognitivos, es decir, al procesamiento, organización y comprensión de la información. En esta misma línea de ideas, comentó que “la gente lee, pero no comprende, o sea como que no entiende qué es lo que le está diciendo el texto” (EJ1), expresión que implica que la lectura no es únicamente un proceso de decodificación, sino que requiere de otros procesos de orden superior como la comprensión, la interpretación y la construcción de significado. En este sentido, el docente señala que es fundamental que los alumnos “generen su propia opinión, su propio criterio a partir del documento que estemos leyendo” (EJ1).

Práctica docente (acción en el aula). En cuanto a su práctica, este significado vinculado a la construcción de una opinión se puede identificar como algo que espera el docente, y que, por ejemplo, solicita concretamente en los dos momentos de evaluación parcial de la materia, en los que incluyó un caso en cada momento (lectura de una nota periodística y lectura del reporte de un caso de conservación natural). En el momento de explicación del examen, el docente expresa:

[...] y me gustaría que ahí aplicarás esencialmente todo lo que hemos visto, sobre todo igual lo último en tipos de modelos de desarrollo para el sector turístico y que pues obviamente emitas tu opinión ahí. (OBS_S20210309).

Si bien el docente tiene esta expectativa de construcción de opiniones o significados acerca de la lectura, pareciera que no se logra en todo momento. Por ejemplo, en dos de las sesiones observadas la mayoría de los estudiantes no realizó la lectura previa y, particularmente, en una de estas clases el docente “contó/explicó” la lectura a los estudiantes. El profesor Juan dijo en clase:

[...] esos dos elementos que destaca muy bien Mantecón nos centran en lo que se está viviendo de manera global y las necesidades que son requeridas al momento de atender una reactivación económica [...]. Y ya una de las cosas que sí les recomiendo mucho, que si no quieren leer todo esto [se sonríe el maestro], que está tranquilo sinceramente, está, está bastante digerible el texto de Mantecón [...] él hace un recuadro en donde pues pone las funciones de la sociedad, del mercado [...] y acá ya se empiezan a involucrar cosas que ya hablábamos la clase anterior de crecimiento y desarrollo económico ¿no? [el maestro va comentando la información que aparece en la tabla en la pantalla compartida de Zoom] (OBS_S20210128).

Basándose en lo anterior, se puede interpretar que los alumnos no generaron su opinión sobre la base de la lectura sino más bien a partir de lo que el docente les dijo del material de texto. Esto lleva a plantear que no en todo momento se genera una correspondencia entre su expectativa, lo que para él implica la lectura y lo que sucede en la práctica, que como se ha mencionado es compleja y singular, como se observa en este caso.

3.2.2. El estudiante universitario como un lector autónomo. Entonces, ¿cuál es la función del docente ante la lectura universitaria?

Significado. Para el maestro Juan leer es una habilidad que debiera realizarse por fuera del espacio de clase, es decir, de manera autónoma, situación en la que el profesor sugiere o recomienda su realización. En este sentido, el docente señala: “La lectura es una habilidad que desarrollamos y algunos la desarrollamos más y otros menos” (EJ2). También comenta que en todas sus materias hay un componente muy fuerte de lectura previa para un diálogo más profundo en clase.

Siempre les digo “estas son las lecturas previas, espero que las hagan, es muy recomendable que las hagan” porque la plática va a ser otra, la clase va a ser otra, va a ser en debatir esos temas, en dar tu opinión con respecto al texto [...] (EJ1).

En el planteo anterior, también se observa en la planificación docente, donde aparece la solicitud de lectura previa en nueve de 16 semanas del semestre. Por otro lado, en este documento de planificación no se identifican espacios de trabajo en el aula para la revisión de material textual; como señala el maestro, siempre se espera la lectura del material por fuera de clases.

Práctica docente (acción en el aula). En las sesiones observadas se identificó que el profesor recomienda o invita a la realización de las lecturas, señaladas como lecturas previas en la planificación, por ejemplo: “[...] es muy recomendable que para esta semana y la que viene se lean, ahí está en la unidad 1 de Classroom [...] un libro [...]” (OBS_S20210126). En esta misma línea de ideas, a lo largo de las sesiones, el profesor va recomendado diversas lecturas que considera pueden ser de apoyo para los temas que están analizando en clase. Por ejemplo: “Hay una lectura que, a lo mejor se las comparto, muy buena, que hicieron unos investigadores de la Facultad de Antropología y de la Facultad de Ciencias de la UNAM, en Sisal, que habla sobre la capacidad de carga visual en el centro, en el desarrollo turístico [...]” (OBS_S20210209). “Entonces les voy a poner también un reporte, si a ustedes les interesa mucho este tema, les voy a poner un reporte de la ONU que hicieron en nuestro país, es el del 2015 que les comento, para que lo puedan revisar si es que les interesa, y pues bueno ya que de esto vamos a estar hablando en la siguiente sesión” (OBS_S20210218).

Con estos primeros resultados se puede identificar la correspondencia entre lo que el docente expresa como rol del alumno, un lector que tiene la habilidad de leer de manera autónoma por fuera de clase, con el rol del docente como quien sugiere o recomienda la realización de las lecturas.

Sin embargo, si ampliamos la mirada hacia la lectura de otro tipo de textos, por ejemplo, los multimodales, con gráficas y datos estadísticos, lo que el docente realiza en clase ya no es solo una invitación sino un acompañamiento más puntal. Por ejemplo, se centra en

señalar en dónde y cómo buscar la información y cómo leer/interpretar dichos datos. En concreto, en el espacio de clases se desarrollaron los siguientes diálogos:

Alumna: Tenemos una duda, en la de existencia de inventarios de atractivos no hay como que inventarios de atractivos, hay artículos de revistas que han puesto “aquí puedes visitar este, este y este”. ¿Eso cuenta? ¿No cuenta?

Maestro: ¡Ah, mira! Sí cuenta, pero no cuenta. O sea, la manera en como sí cuente. Entra al inventario turístico que tenemos, o sea ahí, si quieres compartir pantalla, ahí si aparece el municipio es que sí hay un inventario, porque ya está registrado ¿no?, o sea ya está catalogado y todo. Si lo hace una revista, una publicación, o sea está bien es difusión, pero pues si no conseguí el número en ese momento pues ya “bye” ¿no? Ya no sé ni dónde está, ni cómo. Pero en el inventario turístico, si está ahí es que sí tiene y está documentado. Entonces entra a Inventur, de hecho, está ahí en Glosario, métete al Glosario [el docente va guiando qué hacer en la página] (OBS_S20210422).

Alumna: Maestro, yo tengo otra duda, ¿establecimientos turísticos a qué se refiere? ¿Cómo zonas arqueológicas, atractivos turísticos o qué?

Maestro: No. Donde dice establecimientos se refiere a hoteles, restaurantes, casa de artesanías y demás elementos que están vinculados con el turismo, agencias de viajes. (OBS_S20210209).

Con esto podemos identificar que con una mirada más amplia de lo que es la lectura, tanto los roles que desempeñan alumno como docente amplían sus horizontes. Por lo que se puede señalar que no hay una correspondencia total entre la idea de que leer es una habilidad desarrollada en mayor o menor medida para todos los tipos de textos, pareciera que en la práctica se asume que la lectura de textos multimodales requiere un mayor acompañamiento por parte del docente por lo que se destinan espacios en clase para su realización.

3.2.3. Una finalidad de la lectura es estar a la vanguardia

Significado. Para el maestro Juan una de las finalidades o aportaciones de la lectura en el ámbito académico es que permite al lector mantenerse a la vanguardia, es decir, tener información actualizada de los temas de estudio. Como expresa el profesor “[...] si quieren estar a la vanguardia ahora sí de lo que se está hablando, sí o sí tienen que leer [...]” (EJ1). Esta idea podría estar vinculada con la formación y trayectoria del docente como investigador, debido a que en los proyectos o trabajos de investigación el uso de fuentes de información actuales son uno de los elementos clave, entre otros, para el sustento de los estudios.

Práctica docente (acción en el aula). En relación con este tema, tanto en la planificación docente como en las sesiones observadas se identificó que el profesor comparte o sugiere materiales como artículos de investigación, capítulos de libro, reportes y páginas oficiales con información actualizada (por ejemplo, de los años 2015 y 2020). Este tipo de materiales, de corte académico y científico, aunados a las fechas de publicación reciente, son documentos que están pensados para compartir los hallazgos, los nuevos descubrimientos, es decir, representan en la práctica una forma de mantenerse a la vanguardia o actualizado, tanto por parte del docente como para los alumnos. Por ejemplo, solicita la lectura de un artículo de investigación:

[...] es un *paper* [...] tiene que ver sobre el impacto del turismo sobre el bienestar de los mexicanos y de los hogares que en México y sus regiones se dedican al turismo. Es una *investigación* que hace del Centro de investigaciones y alimentos de desarrollo, es una asociación civil, pero bueno publican en la Carta económica regional 2015, entonces es una publicación pues relevante, seria, en donde pues al final usan una metodología compleja, estadística, económica con indicadores de desigualdad y demás, pero lo más importante son, qué encontraron ¿no? Esas conclusiones, ¿se beneficia o no se beneficia la población en nuestro país? Y ahí está Yucatán de por medio también, ¿no? o ¿cuáles son más que otros? ¿cuáles se benefician más que otros? (OBS_S20210211).

En correspondencia con lo expresado por el docente, en el aula se identifica el manejo de materiales recientes, que se infiere les permitirá a los estudiantes estar a la vanguardia en su campo de estudios. Por ejemplo, al conocer las conclusiones a las que se llegaron en la investigación.

3.2.4. Lectura y escritura relacionadas e independientes a la vez

Significado. Para el maestro Juan existe una relación entre la lectura y la escritura, como él expresa “[...] mientras más lea una persona mejor dominio del idioma, uso de palabras, escritura, siento yo. Y también el hecho de cómo, cómo redactar [...]” (EJ1). Además, en esta relación se puede identificar que la lectura cumple la función de ser modelo para la escritura:

[...] leerte un texto al fin y al cabo que ya está publicado, pues pasa los filtros editoriales. Obviamente ¿no?, depende de donde también lo leamos, pero [...] de una manera u otra te empiezas como acostumbrar a ese tipo de estructura, que luego es la que se espera que uno replique o que tenga en consideración al momento de escribirlo [...] (EJ1).

Práctica docente (acción en el aula). La lectura como modelo para la realización de una tarea de escritura próxima o cercana se identifica en una de las sesiones de clase observadas. Por ejemplo, para la redacción de un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), de sus temas de estudio, el docente les sugiere a los alumnos la revisión del material modelo de redacción:

Y ustedes van a realizar un análisis FODA con respecto a todas las dimensiones, las 6 dimensiones que analizamos, tomando en base los resultados que tuvimos de la matriz [...] Este es el documento en el cual nos basamos para hacer la matriz [está compartiendo en pantalla el documento correspondiente]. Son 460 páginas. No se preocupen no vamos a llegar a eso, pero al final están unos ejemplos de cómo espero que hagan este sus análisis FODA [...] Y bueno, quien quiera basarse en el documento, lo puede leer. De hecho, la idea era que lo pudiesen revisar y este ahí pueden ver cómo se hacen los análisis, cómo se hicieron [...] (OBS_S20210506).

Cabe mencionar, que en las sesiones observadas no se identificó si se llevó a cabo esta lectura como modelo para su trabajo escrito.

Otra forma de trabajar en clase con esta idea es a través de la revisión de páginas oficiales, en las que se presenta el análisis de datos estadísticos, con la presentación de gráficas y textos. Es decir, del tipo de documento que el docente espera que realicen en algunos de los trabajos de clase solicitados. En ocasiones, el docente es quien lleva el papel principal en la lectura/explicación de este tipo de documentos y, en otras, los estudiantes para completar las actividades.

Por otro lado, durante las sesiones de clase también se presenta o es solicitada la lectura *per se* de un documento, es decir, sin una vinculación directa o cercana en tiempo a la redacción de un escrito del género revisado (por ejemplo, capítulos de libro o artículos de investigación). Aunque podría considerarse que sigue cumpliendo una función de modelo de escritura académica que puede aplicarse a diversos escritos universitarios y/o para el momento en que los estudiantes se enfrenten a la elaboración de dicho tipo de textos.

Como se puede observar, se identifica correspondencia entre la idea de una relación existente entre lectura y escritura con las prácticas (sugerencias, explicaciones) realizadas en aula por parte del docente. Sin embargo, no se identifica claramente que esta idea sea explícita para los alumnos y que dichos documentos se hayan trabajado como modelos de redacción.

4. Discusión

En este apartado se discutirán los principales resultados de este estudio, contrastando la información con la literatura y con los mismos datos de la investigación; por ejemplo, la trayectoria y experiencia previa del docente o con otros significados y prácticas encontrados.

Para empezar, la idea señalada por el maestro Juan acerca de la lectura como construcción de significados y opiniones de los alumnos sobre la base de las lecturas de clase, coincide con lo establecido en la literatura donde la conceptualización de la

lectura se ha transformado hasta concebirla como una construcción de significado por parte del lector (Hernández Rojas, 2008 y Solé, 2012). Como señala Carlino (2005), en la mayoría de los casos, como en el presente estudio, la creencia docente es que el lector/estudiante realice esta actividad de manera autónoma e independiente y que llegue a la sesión con este significado y opinión acerca del texto (principalmente cuando se refiere a documentos verbales). Sin embargo, esta idea del docente pareciera, basándonos en las observaciones, que no llega a concretarse en el espacio de clases, donde, como mencionan Vergara (2016) y García et al. (2008), suceden situaciones únicas, concretas e irrepetibles.

Por otro lado, está planteado en la literatura que ingresar a la universidad es llegar a una nueva cultura, en la que los tipos de textos poseen características diferentes a las que han estado expuestos los alumnos, por lo que requieren de acompañamiento para integrarse a esta nueva cultura (Carlino, 2005). ¿Pero qué pasa con esta idea, si nos referimos a estudiantes del último semestre de licenciatura, de los que se esperaría que ya estén integrados en la cultura universitaria y a sus prácticas letradas?

Una posible respuesta podría encontrarse en la idea de que en la educación superior la mayoría de los directivos y profesores(as) no conciben como una de las responsabilidades de los(as) docentes el enseñar y acompañar los procesos de lectura y escritura para el aprendizaje disciplinar (Carlino, 2005 y Carlino et al., 2013). Esto pudiera deberse a que los(as) docentes conciben su disciplina, sin importar el momento de la trayectoria universitaria, como un sistema de conceptos y métodos que deben aprenderse, pero no consideran el uso del lenguaje disciplinar como algo que forma parte de su campo de estudios (Carlino, 2005). Situación que coincide con lo expresado por el maestro Juan, que se percibe como responsable de la enseñanza del contenido y recomienda la realización de las lecturas como trabajo previo a las clases. Por otro lado, pareciera que el docente reconoce que, a pesar de estar al final de su trayectoria universitaria, los estudiantes aún no están familiarizados con todos los tipos de textos.

Con respecto a la lectura como una forma de estar a la vanguardia y el uso de materiales de corte académico/científico, como capítulos de libro y artículos de investigación actualizados, quizás se deba a que en su formación académica ha ocupado un lugar importante la investigación, campo donde suele trabajarse con este tipo de documentos y donde también la información se va actualizando constantemente. Como señala Gee (2015), las personas leen y escriben de acuerdo a sus contextos y grupos de referencia. Asimismo, a él le gusta ser una persona que esté enterada de las últimas noticias, por lo que en diferentes momentos de la clase también comparte este tipo de notas actuales con los estudiantes. Tal como señala Munita (2018), existen estudios que han abordado la relación entre el ser lector docente y el compartir el gusto o entusiasmo por la lectura como hace el maestro a través de sus expresiones, sugerencias y material actualizado.

En cuanto a la relación de la lectura con la escritura, el maestro Juan nos señala que esta relación está enfocada en la lectura como modelo de la escritura, lo que coincide con lo señalado por Castelló (2007), como leer para escribir, que se refiere a la lectura de textos semejantes a los que vamos a escribir; tras el objetivo de identificar la estructura del texto, estilo de redacción y formas de citación que nos ayuden en la construcción de nuestro propio escrito (Castelló, 2007). Pero esto requiere una lectura consciente y con el objetivo claro de su realización, situación que no parece darse de forma explícita en la clase del maestro Juan.

Este contraste entre la teoría y los resultados, y entre la correspondencia de significados y prácticas, nos lleva a plantearnos una serie de afirmaciones encontradas a partir de este estudio; así como diversas preguntas para profundizar y continuar la construcción de conocimiento en este campo de estudios, las cuales se presentan en el apartado de conclusiones.

CONCLUSIONES

A manera de cierre, se presentan las siguientes conclusiones: para el maestro Juan leer es una habilidad cognitiva, en la que el lector, de manera autónoma, debiera construir una serie de significados y opiniones acerca del texto. El papel que desempeña el docente en el aula se puede agrupar en dos funciones: a) de sugerir la lectura de diversos materiales actualizados, principalmente de tipo textual o verbal, para que se realice por fuera de clases; y b) como facilitador del proceso de lectura o interpretación de textos multimodales, es decir, con gráficas y datos numéricos.

Como respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que no siempre existe una correspondencia total entre los significados y las prácticas realizadas en el espacio de clase. Si bien, estos significados orientan las acciones, también hay otras circunstancias que se presentan en el momento de clases que generan cambios en el actuar, o quizás hay significados tal vez más profundos que no son expresados verbalmente o que no se han hecho conscientes, pero que también orientan las decisiones. A eso se añade una posibilidad más, y es que, aunque se conciba o considere la lectura de una determinada manera, quizás no se cuente con las estrategias o herramientas docentes que permitan vivir en la práctica dichos significados.

Ante esto, surgen algunos interrogantes: ¿cómo en la universidad se podrían diseñar y/o fortalecer estrategias para visibilizar la necesidad de enseñar y acompañar la lectura académica disciplinar?, ¿a través de qué estrategias de acompañamiento se podrían generar procesos de reflexión docente acerca de los significados y nuestras prácticas en torno a la lectura, que cuando corresponda inviten a una *resignificación* de la misma?, ¿cómo impacta en el proceso de aprendizaje de los(las) estudiantes universitarios(as)

los significados y las prácticas de los(as) docentes, así como la correspondencia o no que se dé entre ellos? Conocer lo que está pasando, concretamente en nuestros contextos universitarios con respecto a los significados y a las prácticas docentes que se realizan, brinda elementos para aportar a la comprensión del fenómeno de estudio y para la generación de estrategias de formación docente que sirvan para mejorar las prácticas referentes a la enseñanza y acompañamiento de lectura y lograr así la *resignificación* de la lectura en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfie, L. (2014). Tensiones que enfrenta un docente al trabajar con lectura y escritura para aprender biología en el nivel superior. *Simposio Internacional, Investigar la enseñanza de la lectura y escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior*. GICEOLEM, FFyL, Universidad de Buenos Aires.
- Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A. y Rodríguez, B. (2014). Investigación de la lectura y la escritura académica, en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En A. Carrasco y G. López (Coord.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México. Serie: Lenguaje, Educación e Innovación*, 157-195.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. (Traducción Catalina Zapata Vidal). En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (Eds.). (2005 versión original en inglés). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Traducción al español en 2016, editado por Federico Navarro. Universidad Nacional de Córdoba. (Traducción Laura Ferreyra, Laura Bruno, Carina Ávila y Cecilia Tossi).
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P.; Iglesia, P.; Botinelli, L.; Cartolari, M.; Laxalt, I. y Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a los profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141>

- Cartolari, M y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas de nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (Coords.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior* (pp. 159-184). <https://www.academica.org/paula.carlino/225>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, 17-46. Graó.
- Chacón, A. y Chapetón, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y pensamiento*, 37(73), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen I. El campo de la investigación cualitativa*, 43-101. Gedisa editorial.
- Errázuriz, M.; Becerra, R.; Aguilar, P.; Cocio, A.; Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, XLI (164), 28-46. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Galaz, J. (2003). *Sobre la clasificación de las instituciones mexicanas de educación superior*. <http://publicaciones.anuiem.mx/acervo/revsup/res106/txt9.htm>
- García, B.; Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-15.
- Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(172), 145-150.
- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.) *The Routledge handbook of literacy studies*, 35-48. Routledge.
- Hernández Rojas, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
- Hernández Rojas, G. (2017). Las creencias de escritura en estudiantes de distintas comunidades académicas. En S. Espino y C. Barrón (Coords). *La lectura y la escritura*

- en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp. 61-83). <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2017/04/La-lectura-y-la-escritura1.pdf>
- Hernández Rojas, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093-1119.
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2016/3literacidad/literacidad_web.pdf
- Hernández Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala*, 24(2), 363-386.
- Larry, A. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos*, XX(1), 199-230.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos. En J. Pozo y M. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 106-119. Ediciones Morata, S. L.
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "Lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe*. Revista de la Red de Universidades Lectoras, (17)1-19. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/408/280>
- Murcia, N.; Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebio*, 57, 257-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10148922002>
- Nieto, T. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México: Una aproximación*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE 2019.
- Parodi, G.; Moreno de León, T. y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualización en torno a las demandas del siglo XXI. *Ikala*, 25(3), 775-795.
- Pérez, M. y Rincón, G. (Coord.). (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez, E. (Coord.) (2017). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XV(2)*, 133-154.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación cualitativa*, (154-197). Gedisa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, 17-46. Graó.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES, 2(1)*, 73-99.

¹ Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y Licenciada en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

² Doctora en Educación Superior por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Maestra en Ciencias en Adultos y Educación Continua por la Universidad Estatal de Michigan y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

³ Claves: EJ1. La E se refiere a entrevista. J a la inicial del profesor. El número, al número de entrevista realizada.

OBS_S20210309. OBS se refiere a observación. Se hace referencia a la palabra sesión de clase. El número es la fecha en que se realizó la observación (año, mes y día).