



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa

Literacy practice in Communication when Conducting Qualitative Research

Ana Gabriela Zaragoza Peralta*^{ID}, Melanie Elizabeth Montes Silva**^{ID}

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir el proceso seguido por un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación para elaborar un reporte de investigación cualitativa, por lo que se caracterizaron los textos leídos y producidos, y el acompañamiento docente que recibieron. El método fue la etnografía enfocada y los datos se recolectaron mediante observación de clases durante un semestre, entrevistas a la docente y un grupo focal con estudiantes. Se encontró que las actividades que la docente diseñaba para las clases eran adecuadas para propiciar la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad académica y disciplinar, pero debido a ciertas faltas en el acompañamiento y guía que proporcionó, esto no siempre se logró y los estudiantes participaron en prácticas menos sofisticadas, acriticas y reproductivas. Como conclusión, se señala la importancia de que el docente enseñe explícitamente a los estudiantes a participar en prácticas académicas y disciplinares, a fin de que adquieran los conocimientos de su área de estudio.

Palabras clave: literacidad disciplinar, literacidad académica, literacidad escolar, enfoque sociocultural.

Abstract

The purpose of this work is to analyze the process followed by students of a Communication Sciences undergraduate program to elaborate a qualitative research report, which is why both read and produced texts, as well as professor guidance received by the students, were characterized for this analysis. The method used was focused ethnography, and the data were collected through class observations, interviews with the professor, and a student focus group. It was found that the activities designed by the professor were suitable for prompting the participation of the students in academic and disciplinary literacy practices. However, due to some faults in the provided guidance and accompaniment, the above was not always achieved, and the students participated in less sophisticated, uncritical, and reproductive practices. As a conclusion, this work stresses the importance that teachers explicitly teach students to participate in academic and disciplinary practices, so that they acquire the knowledge related to their field of study.

Keywords: disciplinary literacy, academic literacy, basic literacy, socio-cultural approach.

* Maestra en Ciencias Educativas. Docente de asignatura en nivel básico y medio superior en Centro Educativo Patria en Baja California, México. Correo electrónico: anagabriela.zaragoza@gmail.com

** Doctora en Ciencias Educativas. Docente de tiempo completo y coordinadora académica del posgrado en educación en CETYS Universidad, Baja California, México. Correo electrónico: melanie.montes.silva@gmail.com

Cómo citar: Zaragoza Peralta, A. G. y Montes Silva, M. E. (2021). Prácticas de literacidad en comunicación al realizar investigación cualitativa. *Enunciación*, 26(1), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16718>

Artículo recibido: 29 de julio de 2020; aprobado: 07 de diciembre de 2020

Introducción

De acuerdo con la naturaleza de cada disciplina o área del conocimiento, la lectura y la producción de textos se llevan a cabo con criterios, formatos y normas diferentes, según lo establecido históricamente por la comunidad académica y los fines que se buscan. Las particularidades textuales y retóricas de los géneros producidos en cada disciplina son enseñadas a las nuevas generaciones por los docentes, ya sea de manera implícita o explícita. Dentro del campo de los estudios de la lectura y la escritura es relevante conocer esas prácticas docentes, pues posibilitan el aprendizaje de las asignaturas (Carlino, 2013).

La presente investigación se centra en el estudio de las prácticas didácticas que orientan la elaboración de un género textual específico, el reporte de investigación cualitativa. Los objetivos son:

- Caracterizar los textos que los estudiantes de Ciencias de la Comunicación leen y escriben en la asignatura Observatorio Cualitativo de la Comunicación.
- Describir las acciones de acompañamiento que realiza la docente para que los estudiantes elaboren el reporte de investigación.

En este trabajo se analiza un género producido en una asignatura en particular, impartida en quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en una universidad pública mexicana. Uno de los objetivos de dicha licenciatura es formar comunicólogos estudiosos de las teorías de la comunicación que influyan en la opinión pública y en la construcción del sentido común (Follari, 2000). Debido a ello, se espera que los egresados sean capaces de realizar investigación. La asignatura seleccionada para este trabajo contribuye al desarrollo de las competencias necesarias para lograrlo, pues su objetivo es introducir a los estudiantes en el conocimiento teórico y práctico de los métodos y técnicas de investigación cualitativa. Para alcanzar este fin, quienes cursan la clase

deben elaborar un proyecto de investigación y un reporte en el que presenten los resultados. El curso fue seleccionado porque se consideró que para la elaboración del reporte de investigación se ofrecería formación explícita y, dado que esto permite que los estudiantes interactúen de manera más efectiva con los textos (Moreno, 2019), resultó relevante documentar el proceso.

Marco de referencia

Literacidades desde el enfoque sociocultural

Entre los diversos enfoques desde los que pueden ser estudiadas las prácticas de lectura y escritura, para desarrollar esta investigación se optó por la perspectiva sociocultural (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Lewis, Enciso y Moje, 2012; Bañales-Faz, Vega-López, Reyna-Valladares y Rodríguez-Zamarripa, 2013), ya que el centro de atención no son las habilidades técnicas de los usuarios de los textos, sino que la lectura y escritura se conciben como procesos sociales en los que los participantes construyen significados influidos por las características del texto y con base en sus conocimientos, motivos personales y sociales (Street, 1997; Hamilton, 2010). Además, la lectura y escritura son entendidas como prácticas situadas social, cultural e históricamente, que se realizan con fines determinados y demandan al individuo apropiarse de la cultura, los valores, las normas y las identidades que se requieren para posibilitar la participación efectiva (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2015; Moje y Luke, 2009; Street, 2012), aspectos que van acorde con los objetivos de esta investigación.

Desde este marco de referencia se empleará el término *literacidad* para aludir a las prácticas de lectura y escritura, pero es importante tener claro que sus acepciones han cambiado con el tiempo. Antes, la capacidad de codificar y decodificar símbolos distinguía a una persona letrada de una

iletrada; ahora eso ya no es suficiente, por lo que las prácticas de literacidad no se refieren únicamente a las habilidades de las personas para leer y escribir, sino que es un proceso que va más allá de lo individual (Christie y Misson, 2002). La literacidad se refiere a lo que las personas hacen con la lectura y la escritura (Zavala, 2008) en un contexto particular, en el que están involucrados valores, creencias, instituciones sociales y relaciones de poder; se da en el dominio de una actividad social y cumple propósitos sociales más amplios (Purcell-Gates, Perry y Briseño, 2011). Además, la literacidad exige que los participantes tengan conocimientos de aspectos culturales, lingüísticos (vocabulario, sintaxis, etc.) y de los géneros que se producen (Perry, 2009), así como que consideren el contexto, el trasfondo social, la cultura y los fines con que se realizan (Hamilton, 2010).

Dada su naturaleza social, no existe un único tipo de literacidad. Por un lado, se reconocen las prácticas vernáculas, que tienen su origen en la vida ordinaria y no están reguladas institucionalmente (Barton y Hamilton, 2003). Por otro, las prácticas institucionalizadas, relacionadas con la vida profesional, reguladas institucionalmente, por ejemplo, en cuanto a la estructura, ortografía y formato (Cassany, 2008), además, es posible identificar expertos que contribuyen a controlar el acceso al conocimiento (Barton, 2008).

En el contexto de las literacidades institucionalizadas, específicamente las que tienen lugar en las escuelas, se puede hablar de una segunda clasificación: las prácticas académicas, disciplinares y escolares. La literacidad académica se refiere a prácticas comunes y al uso de estrategias que pueden generalizarse a diversos contextos académicos y en diversas asignaturas escolares (Shanahan y Shanahan, 2008); por ejemplo, elaborar un organizador gráfico, redactar un resumen o preparar una presentación. Por otro lado, la literacidad disciplinar implica tener un conocimiento profundo, tanto del contenido de la disciplina, como de las formas de crear significado en esa área particular,

lo que conlleva un dominio de prácticas especializadas de lectura y de escritura (Fang, 2012). Estas prácticas también posibilitan un proceso de enculturación “en los códigos, discursos y convenciones disciplinares [...] para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de –y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con– sus respectivas comunidades profesionales” (Castelló, 2014, p. 350). También, se encuentran prácticas mediadas por textos, pero que no contribuyen a que los estudiantes reflexionen sobre estos, construyan conocimientos ni que aprendan a participar en ámbitos específicos. López-Bonilla (2013) denomina literacidad escolar a las prácticas enfocadas en las habilidades básicas de lectura y escritura, desarrolladas con el objetivo de que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares a través de la voz del docente, quien se basa en los libros de texto y señala lo que considera relevante para que el estudiante haga sus notas acriticamente, de manera que posteriormente apruebe los exámenes con la reproducción de lo que memorizó durante el curso.

Es crucial el papel del docente para promover que los estudiantes participen en prácticas de literacidad, especialmente para lograr que haya aprendizajes como resultado de su participación (Ford y Forman, 2006; Moje y Lewis, 2007). Autores como Shanahan y Shanahan (2008); Navarro (2018); Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), y Castro-Azuara y Sánchez-Camargo (2015) coinciden en la necesidad de que el docente guíe y acompañe al estudiante durante el proceso de escritura de las actividades solicitadas, pues será quien indique las características del texto de acuerdo con los requisitos propios de la disciplina académica y ayude a que el estudiante participe en prácticas efectivas de literacidad académica o disciplinar. Sin embargo, la experiencia del docente en las prácticas disciplinares no siempre garantiza un proceso satisfactorio de enseñanza/aprendizaje para que los estudiantes se formen en un área de conocimiento (Navarro, 2013).

Géneros textuales: académicos y profesionales

Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010) definen los géneros textuales como un conjunto de rasgos lingüísticos que tienen fines comunicativos determinados y que sirven a los participantes implicados dentro de un contexto específico. Los autores indican que los géneros también tienen un componente social, de hecho, surgen y funcionan como prácticas sociales; sin embargo, es a nivel cognitivo que se les da cierta estabilidad, pues interviene el conocimiento del individuo, lo que le permite reconocer las situaciones, interactuar y almacenar información para eventos futuros. Dicho de otra manera, cada individuo almacena la información de los distintos géneros y la utiliza según sus fines, el contexto, etcétera.

En el ámbito académico se puede hablar de ciertos géneros particulares, que reflejan el discurso que ahí se maneja. Los géneros académicos son producciones textuales de carácter institucional, formales, regulados socialmente y que cuentan con una estructura que permite cumplir los fines comunicativos.

Dentro del contexto universitario se consumen diferentes géneros académicos, como artículos

científicos, manuales, estatutos, etcétera; además de aquellos que se producen, como resúmenes, ensayos, reportes de investigación, tesis, entre otros. Todos estos tipos de textos son utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castro, Hernández y Sánchez, 2010). Algunos se pueden considerar monográficos (Day, 2005), es decir, textos que presentan temas especializados para un público especializado en los que se recurre a un lenguaje técnico. Los textos cumplen la función de facilitar al estudiante información propia del área de conocimiento que estudia y son un medio para que dé cuenta de sus conocimientos.

Para caracterizar los textos que se pueden encontrar en los ámbitos académicos y profesionales, Parodi *et al.* (2010) proponen cinco criterios a considerar: macropropósito comunicativo, relación entre los participantes, modo de organización del discurso, contexto de circulación y modalidad. A partir de ello, es posible definir los géneros con los que interactúan tanto estudiantes como expertos. En la [tabla 1](#) se presentan las definiciones de los géneros que más se presentaron durante el trabajo de campo de esta investigación.

Estas definiciones ayudan a entender los elementos que caracterizan los géneros, así como las funciones que cumplen dentro del contexto en

Tabla 1. Definiciones de géneros textuales académicos y profesionales

Texto disciplinar	“Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplean recursos monomodales” (p. 269).
Artículo de investigación científica	“Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto a un determinado punto de vista asumido en una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente argumentativo y con apoyo de recursos multimodales” (p. 270).
Proyecto de investigación	“Género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es ofrecer una propuesta de investigación científica. Idealmente, circula en el ámbito científico y entre escritor experto y lector experto. Se utilizan recursos monomodales y se caracteriza por presentar un modo de organización discursiva que es argumentativo” (p. 282).

Fuente: elaborado a partir de Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010, pp. 249-290).

que se encuentren. Idealmente, los tres géneros expuestos circulan en el ámbito profesional, lo que exige habilidades sofisticadas, tanto del escritor como del lector. Sin embargo, es posible encontrar algunos de estos géneros en ámbitos académicos, donde la relación entre lector y escritor no siempre es de expertos.

Método

En congruencia con el enfoque sociocultural que guía esta investigación, se planeó un estudio que permitió profundizar en los significados que los participantes otorgaron a las prácticas de lectura y escritura en la asignatura de Observatorio Cualitativo de la Comunicación, impartida en quinto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. El diseño del estudio fue la etnografía, caracterizada por basarse en un proceso en el que el investigador conoce el modo de vida de cierto grupo social, de manera holista, naturalista, flexible, adaptable y descriptiva (Wolcott, 2003). Específicamente, se realizó una etnografía enfocada, en la que, de acuerdo con Knoblauch (2005), el investigador concentra su atención solo en ciertos elementos de un grupo social durante un periodo más corto, lo que implica llegar al campo con cierto conocimiento de aquello que va a estudiar y delimitar los aspectos que serán observados y analizados de manera intensiva.

El plan de trabajo consistió en entrar al salón de clases durante un semestre escolar, lo que permitió participar en 26 sesiones. Se registraron las prácticas de lectura y escritura en las que participaban los estudiantes, así como el acompañamiento docente que recibían para ello.

Durante las sesiones se realizó observación no participante (Cohen, Manion y Morrison, 2018), lo que permitió obtener información del comportamiento cotidiano *in situ*. También, se realizó una recolección de documentos de diversa naturaleza que circulaban en el aula, pues como señala Woods (1995), funciona como un apoyo complementario

Tabla 2. Documentos personales recolectados durante el trabajo de campo y su utilización

Participante	Documentos revisados
Docente	<ul style="list-style-type: none">• Textos en formato digital que revisaban semanalmente y de los cuales se hacían reportes.• Fotocopias con ejercicios para los estudiantes.• Un examen parcial.• Fotografías del pizarrón con anotaciones.
	<ul style="list-style-type: none">• Cuatro reportes de investigación en formato digital.
	<ul style="list-style-type: none">• Imágenes fotográficas de apuntes y sus participaciones en exposiciones frente al grupo.

Fuente: elaboración propia.

al ejercicio de observación. En la [tabla 2](#) se muestran los tipos de documentos recolectados.

Para ampliar y profundizar en la información, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013) con la docente. Estas se efectuaron al finalizar el semestre escolar y se planearon en cinco dimensiones: la formación de la docente y su trayectoria académica; los objetivos de la asignatura; la planeación de la clase; las características de las actividades solicitadas, y los aprendizajes logrados.

Adicionalmente, se realizó un grupo focal (Sánchez y Martín, 2017) en el que participaron siete estudiantes, con el objetivo de ahondar en las percepciones y significados que atribuyeron a las prácticas de lectura y escritura, así como las dificultades para cumplir con las actividades, los aprendizajes obtenidos y su opinión respecto al acompañamiento docente.

Los audios de las entrevistas y del grupo focal fueron transcritos y se realizó un análisis de contenido cualitativo. Técnica que funciona como un enfoque empírico centrado en los textos obtenidos dentro de un contexto de comunicación, guiado por reglas analíticas y teorías que se pueden operacionalizar, a fin de cuantificar los hallazgos. Específicamente se utilizó el análisis inductivo, que

implica crear categorías a partir de los datos conseguidos, guiados por las preguntas de investigación, de manera que las categorías son tentativas y los códigos se deducen paso a paso (Mayring, 2000).

En cuanto a los participantes, la docente que impartió el curso es licenciada en Ciencias de la Comunicación, maestra y doctora en Ciencias Humanas y, desde 2006, es profesora de tiempo completo en la universidad en la que se realizó esta investigación. Entre sus funciones se encuentra la docencia; la gestión, pues es coordinadora académica de la licenciatura, y la investigación, ya que pertenece a un cuerpo académico sobre sociedad y gobierno. Destaca que esta asignatura la ha impartido en repetidas ocasiones y su propósito es acercar a los estudiantes, con una perspectiva general, a las principales técnicas de la investigación social.

Por su parte, el grupo estaba conformado por 35 estudiantes, 12 hombres y 23 mujeres, con edades que iban de los 20 a los 28 años. Algunos eran regulares y estaban cursando el quinto semestre en el turno en el que se ofrecía la materia, otros eran de diferentes semestres o de un turno distinto.

Resultados

Enseguida se presentan los resultados del estudio, con base en tres aspectos particulares: a) el proceso didáctico seguido en las clases; b) la identificación de los textos consultados y producidos, y c) la identificación de los aprendizajes logrados.

Proceso didáctico para elaborar el reporte de investigación

Para cumplir con el objetivo de la asignatura, encaminado a introducir a los estudiantes en el manejo de los métodos y las técnicas de investigación cualitativa, durante todo el semestre desarrollaron una investigación y construyeron un reporte en el que daban cuenta de las actividades realizadas.

Desde la primera clase, los estudiantes se organizaron libremente en equipos de no más de

cinco integrantes y acordaron el tema de su investigación. La docente especificó que el reporte final debía incluir introducción, planteamiento del problema, antecedentes, método, resultados y conclusiones. Además, al término del semestre debían exponer frente al grupo el proceso seguido y los resultados obtenidos.

El grupo tuvo un total de 26 sesiones. De estas, 11 fueron teóricas, en las que se discutían textos previamente asignados por la docente y en ocasiones indicaba una serie de preguntas para responder en equipo. Seis sesiones fueron prácticas, en las que la docente solicitaba desarrollar cuestiones específicas de sus proyectos de investigación o se centraba retroalimentar a los equipos. Cuatro sesiones fueron combinadas, es decir, tras discutir un texto, los equipos trabajaban en su proyecto, con base en un ejercicio que la docente asignaba. El resto de las clases fueron días de exámenes o de asistencia a eventos académicos en la universidad.

Para las clases prácticas, la docente proporcionaba apoyos textuales que consistían en fotocopias con preguntas que servían de guía para desarrollar la sección del reporte que se estuviera abordando en ese momento. Mientras los equipos trabajaban, la docente se acercaba con cada uno para resolver dudas y orientarlos. Al terminar las actividades, por equipos exponían sus resultados y la docente ahondaba en el tema o resolvía dudas. En escasas ocasiones el resto de los estudiantes participaba con preguntas o comentarios.

Aunado a la realización del reporte de investigación, la docente diseñó dos evaluaciones parciales. La primera consistió en un examen escrito enfocado en los temas de los textos que asignaba de tarea. Mientras lo contestaban, la docente dio oportunidad de que consultaran los reportes de lectura que habían elaborado como parte de las actividades de clase. Para la segunda evaluación, la docente solicitó a cada equipo exponer sobre una técnica de investigación que ella asignó y les facilitó los textos de apoyo. Los equipos debían explicar todo lo concerniente a la técnica y su aplicación en el campo, además de ejemplificar

su uso mencionando tres investigaciones empíricas que debían seleccionar por su cuenta.

Como se puede observar, la docente tuvo un papel crucial como guía y facilitadora de textos académicos. Ya sea que fueran asignados para realizar reportes de lectura o para las actividades en el aula, todo abonaba a la construcción del reporte de investigación. Además, dedicó sesiones exclusivamente para resolver las dudas que los equipos tenían sobre los proyectos.

Textos que circulaban en el aula

Durante el trabajo de campo se identificaron diferentes tipos de textos con los que interactuaban los estudiantes. Por un lado, se encontraban los textos asignados por la docente, enfocados en los métodos y técnicas de investigación, que ayudaban a sumar elementos teóricos o metodológicos al reporte de investigación. Algunos estudiantes coincidieron en la utilidad de los textos para realizar las actividades, pero, además, para sumar elementos a su formación, como señala uno de los participantes en el grupo focal:

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

Por otro lado, se encuentran los textos que realizaron durante las actividades de la clase. En algunos daban cuenta de un proceso de reflexión, ya que, tras haber realizado las lecturas correspondientes, los estudiantes reconocían las características de las técnicas de investigación o qué elementos podían aplicar en sus proyectos. Por ejemplo, cuando la docente solicitó la

realización del planteamiento del problema, facilitó una guía de preguntas que, al responderla, los estudiantes tuvieron elementos para redactar dicho apartado. Las preguntas fueron:

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

Esta actividad demandaba de los estudiantes participar en prácticas de mayor complejidad, pues implicaba reflexionar y ahondar en sus temas de investigación, problematizar y relacionar su trabajo con lo que otros investigadores decían al respecto. No obstante, esta complejidad no se observó en todas las actividades realizadas. Un ejemplo son los reportes de lectura que debían hacer a partir de los textos asignados, en los cuales algunos estudiantes se limitaban a copiar fragmentos textuales de manera poco crítica, como hace notar una de ellas:

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

En el examen, que fue otro texto que circuló en el aula, se incluyeron preguntas que debían responder con base en las lecturas hechas como parte de la clase y también considerando los propios trabajos de investigación, lo que exigía reflexión y comprensión; sin embargo, la participante da cuenta de la reproducción que hizo de los textos, tanto para sus reportes de lectura, como para responder el examen. Cabe destacar que la docente recibía los reportes de lectura, pero no los retroalimentaba, lo que imposibilitó que los estudiantes supieran si esa práctica era adecuada o no, y en los exámenes, calificó como respuestas correctas o incorrectas, sin mencionar el hecho de que fueran contestadas con citas textuales.

Los estudiantes también hicieron reseñas de artículos científicos, pues la docente lo solicitaba semanalmente. Esta actividad la realizaban individualmente, pero entre los miembros del equipo conjuntaban sus hallazgos, a fin de integrarlos al apartado de antecedentes. Si bien la docente les indicó los elementos principales de los artículos y qué tipo de artículos podrían ser de utilidad para sus proyectos, no los instruyó explícitamente en la elaboración de reseñas ni cómo incluirlas en sus reportes. Algo que llama la atención es que la docente solicitaba que las reseñas fueran escritas a mano, con el argumento de que, si bien los estudiantes podían limitarse a copiar el texto, escribirlos implicaba escuchar la idea del autor. Hacer estas reseñas no fue bien recibido por los estudiantes, ya que resultó excesiva la cantidad de artículos que reunieron, además de que se dificultaba cumplir con ello y también con los reportes de lectura, las actividades de la clase y la entrega de avances del reporte de investigación. Una de las participantes del grupo focal mostró su inconformidad:

Yo creo, como las primeras tres veces no me costó encontrar artículos, ya después sí. Se me hicieron demasiados, llegó un punto en que teníamos como 40, más o menos, porque nosotros, nuestro equipo en general sí fue constante, sí entregábamos los artículos, pero fue un punto en que dijimos: “¿Para qué

tantos artículos?”. En realidad, yo ya ni los leía, los medio leía nomás para entregar el trabajo. (Participante 6, min. 31:06)

Esta participación ayuda a resaltar dos aspectos importantes. Por un lado, la habilidad del equipo para encontrar artículos científicos en los que identificaron elementos útiles para desarrollar su método o para vincular con sus resultados, lo que evidencia un dominio más sofisticado de los textos. Por otro lado, el desconocimiento sobre la construcción de los antecedentes o la manera en que podían incorporarlos a su reporte de investigación. Debido a que la docente no hacía comentarios sobre las reseñas que los estudiantes entregaban, ellos no tenían claro cómo debían elegir los artículos científicos, cómo construir las reseñas o cómo integrarlas eficazmente a sus reportes.

Otra actividad en la que se apreció poca reflexión sobre los textos fue durante la exposición que hicieron sobre técnicas de investigación. La docente facilitó los textos de consulta y se esperaba que los estudiantes realizaran un proceso de análisis y comprensión, para apropiarse de la información y exponer el tema frente al grupo; no obstante, los equipos optaron por reproducir fragmentos de los textos, mostrarlos en sus diapositivas y, generalmente, leerlos más que explicarlos. Parte de la actividad consistía en ejemplificar la aplicación de la técnica con investigaciones empíricas que la utilizaran, lo que los estudiantes lograron exitosamente. Esto puede deberse a que era una práctica que ya habían realizado y pudieron replicar, pues estaban familiarizados con la búsqueda de artículos para elaborar el apartado de antecedentes de su reporte.

Por último, otro de los textos producidos por los estudiantes son los reportes de investigación, producto final de la clase y sobre lo que los estudiantes trabajaron todo el semestre. Al ser revisados a la luz de los aspectos que proponen [Parodi et al. \(2010\)](#), se identificó que todos comparten las mismas características, por lo que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Macropropósito: informar.
- Contexto de circulación: pedagógico.
- Relación entre los participantes: escritor semilegado y lector experto.
- Modo de organización: descriptivo en el planteamiento del problema y el método, y narrativo en los resultados.
- Modalidad: monomodal.

Como se puede ver, el reporte de investigación elaborado durante el semestre no cumple estrictamente con las características que señalan [Parodi et al. \(2010\)](#) para este género, sobre todo en el macropropósito y en el modo de organización. Sin embargo, se reconoce que los estudiantes cumplieron con lo solicitado, a pesar de no ser escritores expertos.

El aprendizaje resultante de la participación en la práctica

Con los textos leídos y producidos, y con las actividades de la clase, uno de los aspectos que la docente buscaba fortalecer era que los estudiantes se reconocieran como productores de conocimiento y no solamente como técnicos de la comunicación. Además, fomentaba la idea de hacer investigación cualitativa reconociendo y respetando la perspectiva de los participantes. Al final del semestre, la docente señaló algunos logros: “Los principios que yo considero fundamentales de la metodología cualitativa, esta búsqueda por los significados, por comprender al otro, sí lo vi patente en sus textos, sí lo encontré” (Docente, min. 57:46).

La aseveración de la docente se reforzó con los comentarios de los estudiantes, quienes, al finalizar el semestre, se identificaron como personas conscientes de la importancia de escuchar y respetar los significados atribuidos por los demás. También, se sintieron motivados para continuar con la aplicación de lo aprendido en el curso. Así lo explica un participante:

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

A pesar de que en ocasiones los estudiantes reprodujeron acríticamente la información que exponía la docente, ellos reconocieron algunos aspectos que les ayudaron a desarrollar nuevas habilidades, como las lecturas, la guía de la docente y la práctica de las técnicas de investigación. Así lo mencionó una estudiante:

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

La participante resalta la necesidad de dejar de lado las creencias personales al momento de realizar una investigación y señala que se apropió de los textos consultados, pues reconoció la utilidad de lo leído y consideró la posibilidad de aplicarlo en actividades futuras.

A pesar de que los estudiantes expresaron haber desarrollado aprendizajes, la docente identificó algunos faltantes en el logro de los objetivos del curso, específicamente respecto a la práctica de las técnicas de investigación. Así lo expresó: “Nos falta a lo mejor hacer, desde un inicio, teoría-práctica, para que pueda haber una mayor comprensión de lo que implica hacer una entrevista cualitativa, hacer una observación participante, no participante” (Docente, min. 22:31).

Si bien la docente reconoció la adquisición de los principios que considera básicos en la investigación cualitativa, también identificó la necesidad de fortalecer el aspecto práctico, a fin de que los estudiantes mejoren la vinculación entre la teoría y la práctica.

Discusión

De acuerdo con Barton y Hamilton (2004), las prácticas de literacidad son procesos sociales que se realizan con fines determinados en un contexto delimitado. Cuando se efectúan dentro del entorno académico, los expertos deben instruir de manera explícita a los novatos para que aprendan a interactuar eficazmente con textos especializados, adquieran los conocimientos y den cuenta de ellos a partir de la producción escrita esperada por la comunidad académica (Castro-Azuara y Sánchez-Camargo, 2015).

En el caso de esta investigación, los estudiantes realizaron diversas actividades de lectura y escritura, situadas en un contexto y en un campo de conocimientos particular, y guiados por la docente. Una de estas tareas fueron los reportes de lectura sobre los textos asignados. A partir de ello, la docente propiciaba discusiones grupales, ayudaba a profundizar en los elementos necesarios, ejemplificaba su uso y resolvía dudas. Esta situación posibilitaba reflexionar y ahondar en los temas; sin embargo, los estudiantes realizaron estos reportes mayoritariamente copiando fragmentos de las obras originales, lo que no corresponde con lo esperado en este nivel académico, sino que es una actividad con baja demanda cognitiva

y poco sentido crítico. Esto indica la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad escolar (López-Bonilla, 2013), caracterizadas por recurrir en gran medida a la reproducción acrítica y memorización de contenidos.

Es preciso señalar que copiar fragmentos textuales no constituye en sí una práctica de literacidad escolar. La citación de fuentes, la incorporación de otras voces y la discusión que se establece entre autores al construir un texto derivado de múltiples fuentes, son ejercicios complejos que demandan conocimientos y habilidades avanzadas, sobre la materia en cuestión y sobre las particularidades de los textos, características de la literacidad académica (Shanahan y Shanahan, 2008). No obstante, en este caso se sostiene que es una práctica con baja demanda cognitiva porque los estudiantes identificaron las ideas más relevantes para copiarlas en sus reportes, pero no hubo un análisis de la información, reflexión o esfuerzo por relacionar sus citas con otros elementos. Al realizar el copiado textual, los estudiantes cumplieron con entregar las tareas, pero no se posibilitó el grado de abstracción esperado en este nivel académico, además, la docente no evaluó el proceso ni orientó a los estudiantes sobre la calidad y pertinencia de sus escritos, aspecto que se considera fundamental para asegurar la participación efectiva en prácticas de literacidad académica, propiciar el proceso de enculturación del estudiante y lograr los aprendizajes (Ford y Forman, 2006; Moje y Lewis, 2007).

Otro texto trabajado fue el reporte de investigación construido a lo largo del semestre. Para guiar el proceso, la docente proporcionó apoyos textuales que resultaron de suma importancia, pues estos permitieron a los estudiantes analizar la problemática seleccionada, estructurar el reporte, entender las características de los apartados y desarrollar el texto solicitado. Sin embargo, no se facilitaron estos apoyos textuales para elaborar todos los apartados. Por ejemplo, no hubo orientación explícita para realizar los antecedentes, por lo que los estudiantes no supieron exactamente cómo debían elaborar las reseñas de artículos científicos o cómo integrarlas a su reporte. Esta situación influyó en

que no se lograra completamente la participación en prácticas de literacidad académica ni disciplinar (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013); pues, si bien los estudiantes elaboraron los apartados del reporte, lo que da cuenta del dominio de los textos y su posicionamiento frente a ellos, hizo falta la instrucción explícita que les facilitara la interacción con textos especializados, conocer su función como referentes teóricos e integrarlos a su reporte.

Como puede observarse, a lo largo del curso los estudiantes participaron en prácticas de diferente tipo. Por una parte, se encuentran las prácticas de literacidad académica (Shanahan y Shanahan, 2008), evidenciadas en las secciones de resultados y conclusiones de los reportes de investigación, pues dan cuenta de un dominio intermedio de los textos que leyeron, de la capacidad para describir lo encontrado durante el trabajo de campo y presentarlo de manera que respondiera sus preguntas de investigación, así como un proceso para identificar los aprendizajes logrados a partir de su trabajo y expresarlo en las conclusiones. Por otra parte, se identifican prácticas de literacidad escolar (López-Bonilla, 2013) en las secciones en las que se definen conceptos, métodos o técnicas, pues se aprecia un copiado textual de los documentos consultados y en ocasiones algunas paráfrasis, pero no se muestra un proceso de diálogo, comparación o discusión con los autores.

En otras secciones del reporte de investigación, simultáneamente hubo prácticas de diversa naturaleza. Por ejemplo, en el apartado de antecedentes se ven prácticas de literacidad disciplinar (Fang, 2012), porque los estudiantes seleccionaron artículos de investigación propios de su área de conocimiento, pero también se identifican prácticas de literacidad escolar, evidenciadas en el copiado acríptico de fragmentos textuales. En los ejercicios y en el examen se plantearon preguntas que exigían procesar la información leída y revisada en clase, lo que corresponde a una práctica académica, pero también hubo preguntas que los estudiantes respondieron solo con la copia textual de los documentos consultados, lo que nuevamente indica una práctica escolar.

En cuanto a la estructura de los reportes de investigación, todos presentaron el formato especificado por la docente, pero no se logró el macropósito esperado para este género textual que, de acuerdo con Parodi *et al.* (2010), debe ser ofrecer una propuesta de investigación científica; en cambio, el macrópropósito de los reportes elaborado por los estudiantes es informar. Esta cuestión lleva a pensar en la necesidad de hacer explícitos los elementos y las características con las que debe contar el género solicitado, para fomentar una didáctica de este, y cumplir con los requisitos comunicativos y los objetivos planeados.

Con relación a los aprendizajes logrados, resalta la necesidad de reforzar el acompañamiento de la docente en las actividades solicitadas. Esta situación coincide con lo expuesto por Navarro (2013), quien señala que, aunque el docente tenga experiencia en las prácticas del área de estudio en que se encuentra, no siempre se garantiza un proceso satisfactorio de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes, interesados en acreditar una materia, desarrollan autonomía para cumplir con las tareas. En el caso del grupo observado, no solo se cumplió con las actividades, sino que al final del semestre señalaron la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitirán aplicar las técnicas de investigación cualitativa. Los estudiantes visualizan la aplicación de sus aprendizajes en contextos fuera de la clase y reconocen las características de la investigación cualitativa. Esta situación remarca nuevamente la importancia de enseñar explícitamente a participar en prácticas de literacidad académicas y disciplinares, propias del nivel superior, pues se posibilita que los estudiantes sumen elementos a sus historias de participación (Rogers, 2002).

Conclusiones

Esta investigación tuvo por objetivo indagar en las prácticas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación al realizar un reporte de investigación

cualitativa. Debido a que estas prácticas se abordaron desde el enfoque sociocultural, se observaron las prácticas *in situ*, para lo que se diseñó una metodología basada en la etnografía enfocada.

Se identificó que las actividades solicitadas por la docente fomentaban la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad académica, pues implicaban cierto grado de dominio sobre la lectura y la escritura; sin embargo, esto no siempre se logró. Por una parte, debido a que por ciertas faltas en el acompañamiento o enseñanza explícita de las convenciones retóricas de los textos solicitados o de los objetivos de las actividades, los estudiantes recurrían a prácticas de literacidad escolar, como la incorporación constante de citas textuales a sus trabajos, seleccionadas acríticamente. Por otra parte, debido a la falta de reflexión o crítica de los estudiantes sobre los textos consultados o las actividades realizadas.

Lo observado permite reafirmar la importancia de que el docente enseñe explícitamente a los estudiantes a participar en prácticas de literacidad académica y disciplinar, en las que recurran a ejercicios de análisis y reflexión sobre los textos con los que interactúan. Para ello, se necesita poner en práctica estrategias docentes que posibiliten el cumplimiento de los objetivos del curso, a partir de motivar, guiar y retroalimentar la participación de los estudiantes en prácticas sofisticadas. Sin embargo, es de suma importancia reconocer la responsabilidad de los estudiantes, como constructores de su propio conocimiento y hacer que la asuman. Esta situación representa un reto aún mayor, pues la incógnita es cómo lograr ese involucramiento consciente del estudiante con sus procesos de aprendizaje. No hay una sola respuesta; sin embargo, a partir de lo obtenido, se recomienda señalar explícitamente los objetivos de cada actividad solicitada, ya que permite a los estudiantes encontrar sentido a lo que realizan en clase y visualizan su aplicación en el ámbito académico y profesional.

Para finalizar, se reconoce la pertinencia de continuar con estudios etnográficos que aborden el diseño e implementación de estrategias docentes que posibiliten la participación en prácticas

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

Reconocimientos

El presente artículo es resultado de la tesis *Prácticas de literacidad de estudiantes de Comunicación al realizar un reporte de investigación*, realizada dentro del programa de Maestría en Ciencias Educativas, generación 2016-2018, en la Universidad Autónoma de Baja California, en México.

Referencias bibliográficas

- Bañales-Faz, G., Vega-López, N. A., Reyna-Valladares, A. y Rodríguez-Zamarripa, B. S. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En A. Carrasco-Altamirano y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 159-195). México: Fundación SM y Consejo Puebla de Lectura. Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>
- Barton, D. (2008). Literacy in everyday contexts. En L. Verhoeven y C. E. Snow (eds.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (pp. 21-34). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410601735>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2003). *Local literacies: reading and writing in one community* 3a. ed. Londres: Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y*

- sociedad. *Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 10-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://rb.gy/v6zs3c>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. DOI: <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castro-Azuara, M. y Sánchez-Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.007>
- Castro, M., Hernández, L. y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago de Chile: Planeta.
- Christie, F. y Misson, R. (2002). Framing the issues in literacy education. En F. Christie y R. Misson (eds.), *Literacy and schooling* (pp. 1-17). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203019559>
- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Phoenix: The Oryx Press.
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. DOI: [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. DOI: <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e31824501de>
- Follari, R. (2000). Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 50-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400104>
- Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30(special issue on rethinking learning: what counts as learning and what learning counts), 1-32. Recuperado de <https://rb.gy/tbeyqu>
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de “El pensamiento salvaje” a “Ways with words”. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gee, J. (2015). *Literacy and education*. Londres: Routledge.
- Hamilton, M. (2010). The social context of literacy. En N. Hughes e I. Schwab (eds.), *Teaching adult literacy: principles and practice* (pp. 7-27). Londres: Open University Press.
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *FQS*, 6(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>
- Lewis, C., Enciso, P. y Moje, E. (2012). Introduction: Reframing sociocultural research on literacy. En C. Lewis, P. Enciso y E. B. Moje (eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power* (pp. 1-14). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003064428-1>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412. Recuperado de <https://goo.gl/7zbCXp>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative*

- Social Research*, 1(2). Recuperado de <https://goo.gl/Hjc1PW>
- Moje, E. B. y Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: the role of critical sociocultural literacy research: reframing sociocultural research on literacy. En C. Lewis, P. Enciso y E. Moje (eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: identity, agency, and power* (pp. 15-48). Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003064428-3>
- Moje, E. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.44.4.7>
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala*, 24(2), 249-269. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a04>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300003
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Brasil: Editora Fi. Recuperado de <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago de Chile: Planeta.
- Perry, K. H. (2009). Genres, contexts, and literacy practices: literacy brokering among sudanese refugee families. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 256-276. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.44.3.2>
- Purcell-Gates, V., Perry, K. H. y Briseño, A. (2011). Analyzing literacy practice: grounded theory to model. *Research in the Teaching of English*, 45(4), 439-458. Recuperado de <https://rb.gy/r3cxhe>
- Rogers, R. (2002). Between contexts: a critical discourse analysis of family literacy, discursive practices, and literate subjectivities. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 248-277. DOI: <https://doi.org/10.1598/rrq.44.3.2>
- Sánchez, M. y Martín, M. (2017). Implementation of focus group in health research. En A. Costa et al. (eds.), *Computer supported qualitative research. Studies in systems, decision and control* (pp. 49-61). Cham: Springer Nature. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-43271-7_5
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-60. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Street, B. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy Education. *English in Education*, 31(3), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Street, B. (2012). *Literacy and multimodality*. Inter-Disciplinary Seminars o Laboratório SEMIO-TEC. Recuperado de <https://silo.tips/download/brian-v-street-abstract>
- Wolcott, H. (2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Investigación y Educación en Enfermería*, 21(2), 122-138. Recuperado de <https://goo.gl/QsXh6j>
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/la-literacidad-o-lo-que-la-gente-hace-con-la-lectura-y-la-escritura>

