



LA TUTORÍA PAR COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Lorena del Socorro Chavira Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

José Antonio Serrano Castañeda
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Juan Mario Ramos Morales
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas

Tipo de ponencia: Reportes parciales

Resumen: El ingreso a la vida universitaria demanda a los estudiantes nuevas formas de participación, apropiación y desarrollo de comportamientos letrados que les dé dentro de su disciplina académica la posibilidad de interpretar, explicar, argumentar, analizar y construir, tanto las ideas de otros como las propias. A lo anterior, llamamos prácticas de literacidad académica. En México, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, a partir del año 2017, se ha iniciado la implementación de un programa institucional llamado *Entre Pares* que busca fortalecer la lectura, escritura y oralidad en estudiantes de recién ingreso a las diversas licenciaturas a través de la tutoría par. Los tutores-acompañantes son alumnos de los últimos semestres que se forman antes y durante el transcurso del proceso para acompañar a los estudiantes. En todo momento, narran su experiencia por escrito a través de un diario donde relatan su propia trayectoria, sus dudas, inquietudes, emociones y formas de proceder con sus tutorados. La presente ponencia es un reporte parcial de investigación donde se recuperan las narrativas de los tutores-acompañantes para acercarse a comprender quiénes son y qué hacen los tutores pares para el desarrollo de la literacidad académica.

Palabras clave: Literacidad Académica, Tutoría par, Educación superior, Narrativas.

Introducción

Ingresar a la educación superior implica experimentar, pertenecer, participar y compartir puntos de referencia colegiados con el aprendizaje de normas y convenciones de la comunidad académica: modos de ser, estar y convivir (Hernández-Zamora, 2018). Al matricularse se despliegan comportamientos letrados —la clave de la literacidad académica— que posibilita a los estudiantes «proveer explicaciones ordenadas, argumentos lógicos, interpretaciones fundamentadas, y análisis abstractos» (Heath y Mangiola, 2010, p.27). Street (2013) lo conceptualiza como el desarrollo de un «modelo ideológico de literacidad».

Desde hace seis décadas, aproximadamente, la lectura, escritura y oralidad es objeto de estudio de indagaciones alrededor del mundo por las dificultades identificadas entre los estudiantes. Con el tiempo, las investigaciones desplegadas sobre el tema han difundido términos como: la escritura como sistema de representación (Ferreiro, 2004), cultura o culturas escritas (Kalman y Street, 2009) *literacy* (Lankshear, 1993), literacidad académica (Hernández Zamora, 2016), dominio alfabético (Barton, 2008), retórica de la escritura académica (Díaz, 2014) o bien alfabetización académica (Carlino, 2012). Para este trabajo, hemos decidido retomar el concepto de literacidad académica, que apunta a prácticas socialmente situadas y mediadas «por conflictos no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual» (Hernández-Zamora, 2018, p. 774); incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad; sus construcciones y discursos y cómo las personas hablan y le dan sentido a estas acciones (Barton y Hamilton, 1999).

Una de las más grandes organizaciones a nivel mundial —e iniciada en Estados Unidos de América desde hace poco más de seis décadas—, es la *International Literacy Association* con más de trescientos mil educadores inscritos alrededor de setenta y ocho países (*International Literacy Association*, 2018). Los educadores registrados obtienen de revistas, periódicos y libros, información, indagaciones y eventos acerca de la temática. En Europa, con el Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades diseñan tanto programas internos en las universidades para que los estudiantes trabajen la alfabetización académica como encuentros de debate. Destaca el caso de España, que durante seis años ha organizado la *Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios*.

En el continente americano, han trabajado la temática la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá.

En las universidades públicas en México cabe resaltar el trabajo sobre el tema en la Universidad de Tlaxcala que, en los últimos seis años, ha organizado seminarios internacionales de lectura en educación superior: «Literacidad académica: retos y perspectivas». Por su parte, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Cuajimalpa, con un Taller de Literacidad Académica (TLA) aborda la problemática. Universidades privadas que han tomado en sus manos el asunto: el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y

el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) atienden el tema con sus alumnos a través de programas sobre la literacidad académica.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, en el año 2017, se inició un proyecto institucional, impulsado por Secretaría Académica bajo el título *Entre Pares*. Pretende dotar de estrategias de acompañamiento a alumnos que —en condiciones de efectuar su servicio social— apoyen en aspectos relativos a la literacidad académica a los estudiantes de recién ingreso a educación superior. A partir de una convocatoria pública —dirigida a estudiantes de la UPN y de otras universidades de la Ciudad de México— y, después de los resultados de un examen diagnóstico, los aspirantes ingresan al programa *Entre Pares*, dividido en dos fases.

La primera, abarca el Diplomado en línea «Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior» que intercala actividades presenciales. Los estudiantes trabajan la comprensión de textos académicos, la reflexión de las temáticas y conceptos específicos propios de su ámbito profesional, la mejora de estrategias de escritura —al planear, buscar información, realizar borradores, plasmar sus ideas guiados por el propósito y lector—, el trabajo de discursos orales, la colaboración entre compañeros, la valoración de sus procesos de aprendizaje con apoyo de tutores y el uso de ambientes de alfabetización digital (UPN, 2017).

Al egresar del diplomado, los estudiantes pasan a la segunda fase en donde acompañan a los estudiantes del primer año en el desarrollo de la escritura, lectura y oralidad dentro de su disciplina por medio de una plataforma virtual. En ambos periodos, el programa prevé acciones diferenciadas de acompañamiento y los estudiantes son tutorados por un profesor.

La tutoría par asume la perspectiva de aprendizaje cooperativo: favorece «un mayor uso de estrategias superiores de razonamiento y pensamiento crítico que el aprendizaje competitivo o el individualista» (Johnson y Johnson, 1999, p. 22); evidencia una mayor comprensión respecto a alguna temática o un razonamiento moral frente a las acciones llevadas a cabo; beneficia —directa o indirectamente— en el logro académico, la salud física, psicológica, manejo del estrés, conclusión de estudios.

En el marco del proyecto Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento (PIPCyPA) se inscribe el proyecto «Prácticas de literalidad académica en condiciones institucionales de la UPN-Ajusco», nos hemos planteado diversas preguntas. En este momento intentamos retomar la pregunta ¿Quiénes son y qué hacen los tutores pares para el desarrollo de la literacidad académica?

Concluimos con algunas implicaciones y perspectivas para la formación y la práctica de tutores pares en el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes de recién ingreso a educación superior. Se trata de un reporte parcial de investigación. Caben algunas palabras sobre la perspectiva teórico-metodológica desde donde nos posicionamos.

Desarrollo

La perspectiva narrativa nos lleva a comprender el sentido que los sujetos le dan a una determinada práctica, mostrar el posicionamiento de los sujetos frente al objeto; acercarse al «mundo de la experiencia vivida; donde las creencias individuales y acciones se intersecan con la cultura» (Denzin y Lincoln, 2011, p.9). Además, nos permite trabajar tanto las trayectorias de los sujetos como las prácticas que efectúan en su contacto con otros. La comprensión es un proceso de interacción entre personas con caracteres únicos, emociones, dimensión cognitiva y trayectorias de vida que orientan las acciones, la aplicación de un sentido al presente. Los elementos esenciales son: ser consciente de los límites del otro en la relación; estar al servicio de y orientar al otro (Scarbath, 1984).

Asumimos que el concepto de práctica sitúa a las personas dentro de un contexto, interrelaciones, naturaleza individual interna, el concepto de sí mismos y de las situaciones (Langford, 1994). Se construye a través de los vínculos que los sujetos forman con su mundo en la manera en que miran la realidad, actúan y deciden por medio de sus creencias, historia, memoria, expectativas —alteradas en sus relaciones con el presente, pasado y futuro—.

Entendemos el mundo de manera narrativa, en fragmentos y unidades, en una continuidad y en diversos cruces discontinuos. La narrativa es una forma de pensar, representar, comprender y dar sentido a la experiencia. Tanto como fenómeno y como método la narrativa es la manera de prestar atención a las voces de los actores sociales que, generalmente, son silenciadas o minoritarias.

La riqueza de la indagación narrativa es cuantiosa. Los textos de campo pueden ser diversos: historias, autobiografías, diarios, notas, cartas, conversaciones, entrevistas, historias familiares, documentos, fotografías, cajas de recuerdos, conversaciones, canciones, pinturas y otros artefactos personales-familiares-sociales y de la experiencia de vida. Cada uno son maneras de acercarse a comprender lo que sucede en diversos ámbitos de los sujetos de forma rutinaria, rigurosa, detallada, contextualizada (en tiempo, espacio y en términos personales y sociales) e interpretativa —ya sea expresado o no, por decisión consciente o inconsciente por parte del indagador—. Los textos narrativos expresan la relación entablada entre los participantes y el indagador: «lo que es dicho y el significado de lo que es dicho es moldeado por la relación» (Clandinin y Connelly, 2000, p.94). El indagador precisa estar atento a las conexiones, vínculos, correspondencias entre él y los participantes para retratar lo que sucede en el contexto del texto que reconstruirá y descubrirá el sentido. La investigación narrativa asume historias vividas e historias contadas y su impacto en la experiencia —en lo social y en lo personal— a través del análisis de capas en diversos niveles.

La tutoría par es una forma de acompañamiento, noción que parte de la búsqueda, comprensión, interacción y reflexión con los otros en el autoreconocimiento como sujetos históricos, dinámicos, contextuales y únicos. La experiencia dentro del acompañamiento, sostenida como intervención e investigación en espacios formales, adquiere un carácter metodológico que se refleja en «líneas de análisis que facilitan la

indagación y la comprensión de la complejidad de fenómenos explícitos y latentes que configuran la rica vida en el aula y en la escuela» (Pérez, 1998, p.18). Para comprender esa vida, de acuerdo con Müller, hay que «explorar lo que los alumnos saben, necesitamos partir de sus experiencias cotidianas, de sus contextos de significación, de lo inmediato, cercano y revestido de afectividad» (2007, p.36).

De este modo, acompañar como proceso formativo remite a indagar sobre la situación biográfica de los sujetos para registrar, narrar, conocer y reconocer la manera en la que los sujetos viven y construyen su experiencia formativa.

El diario lo trabajamos como un cuaderno de notas o un archivo electrónico —a elección del alumno— donde escriben, por sesión: notas relacionadas al acompañamiento, reflexiones sobre el contenido de la tutoría, deliberaciones del propio desempeño y una sección dedicada a las consideraciones sobre el manejo y uso del lenguaje —tesoro lingüístico—. Por lo que el diario de los tutores-acompañantes está integrado en su conjunto por las siguientes secciones:

1. Notas
2. Reflexiones, deliberaciones sobre el trabajo del día a día de la tutoría
3. Palabras nuevas (vocabulario no necesariamente relacionado con alguna disciplina)
4. Glosario (conceptos propios de la disciplina con referencias)
5. Bibliográficas de acuerdo a APA).
6. Inicios de párrafo o enlaces de conexión entre párrafos (conectores)
7. Reconocimiento de los signos lingüísticos del español.

Nos interesa acercarnos a las vidas humanas como trayectorias, a escuchar sus propias palabras, sus narrativas a partir de un instrumento de reflexión que es el diario. Hemos retomado el caso de dos estudiantes del último semestre de las licenciaturas en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) y de Pedagogía —de la UPN—, respectivamente. Sus nombres han sido modificados.

Caso 1. Identificarse en el propio texto

Carla es la mayor de dos hermanas. Tiene una hija en la etapa de la adolescencia, estudia en la modalidad en línea «con la ilusión de realizar un trabajo docente diferente, innovador, pero sobre todo que inspire a otros a seguir construyendo». Dedicar el resto del tiempo para escribir su tesis. Su abuelo la acercó al mundo de las letras mediante dos vías: la lectura en voz alta de un libro de Historia Universal del que aún conserva en su memoria el color (amarillo) y aroma (añejo); y la escritura de cartas en letra cursiva que intercambiaban y aún atesora:

Hasta que le dije a mi abuelito que había aprendido a escribir (para ese entonces ya cursaba el segundo año de la educación primaria) las magias de sus palabras llegaron hasta mí en cada una de sus cartas que me enviaba cada mes por correo. Aún conservo varias de ellas, creo que serán como unas cincuenta aproximadamente, y las guardo porque leerlas es para mí un verdadero placer.

Rememora las exigencias de la educación básica: «que hiciéramos las letras bien derechitas y redondas, cuidar que no se salieran de los renglones porque de lo contrario había que hacer planas y más planas hasta mejorar la calidad de la escritura». Le preocupaba conseguir adecuada ortografía para evitar el pánico al ver «mis cuadernos como un campo lleno de palabras masacradas, sin piedad, por un montón de taches de color rojo». Su estrategia: la repetición.

Antes de iniciar con los estudios de la LEIP, trabajó en el sector privado por algunos años e hizo su servicio social de bachillerato en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Logró que más de la mitad de su grupo obtuviera el certificado de primaria. Ahí se dio cuenta de la importancia de leer y escribir para comprender el mundo. Cuando ingresa a la licenciatura: «enfrenté la necesidad de utilizar la escritura como el primordial medio de comunicación con mis compañeros y tutores... requirió un proceso de adaptación».

Durante su fase como tutora-acompañante en el Diplomado, colaboró con 3 estudiantes. Exploró nuevos caminos y formas para comunicarse con sus tutorados «para motivarlos y hacerles saber lo importante de una actividad o el porqué de una tarea»; se enfrentó a emociones diversas como el miedo y la frustración «al pensar que mis mensajes no fueran fieles a los pensamientos e ideas que intenté comunicarles cada día».

La estrategia principal como tutora fue dividir los mensajes en cuatro partes: saludo «formal pero cálido», lo positivo de la tarea, las mejoras a realizar «siempre fue lo más difícil» y la frase «adjunto tu documento con observaciones» que, generalmente, fueron de ortografía y gramática.

Carla expresa su emoción en el diario al mencionar que sus tutorados «se identificaron en sus propios textos»; es decir, su voz se hizo presente.

Caso 2. Construir la propia identidad

Ámbar es una estudiante del último semestre de Pedagogía. Tiene dos hermanos menores. Al mismo tiempo que estudia, trabaja en la regularización y apoyo de tareas a niñas y niños de educación primaria y secundaria. El primer encuentro con las letras que narra fue cuando tenía la edad de 3 años, gracias a una de sus tías quien le daba clases de doctrina:

Curiosa, como la mayoría de los niños, tomaba el viejo librito que tenía todos los rezos necesarios para hacer la Primera Comuni3n, mismo que me era arrebatado por mi tía cada vez que lo tomaba, hasta que un día que interrogaba a mi prima sobre el Padre Nuestro, comencé a decirle de principio a fin mentado rezo. Desde ese día mi tía dejó de quitarme el viejo librito... hoy lo recuerdo como mi primer encuentro con las letras.

Tanto para ella como para su familia aprender a leer y a escribir fue determinante, pues sus padres no lo hacían debido a su baja escolaridad. Inició con la escritura mediante la repetici3n de enunciados y se rodeó de libros en casa de sus abuelos. En educaci3n básica, los contenidos de la asignatura de Espa3ol se basaron en identificar las partes de la oraci3n. La parte dolorosa de su trayectoria escolar la ubica en la escritura, inclusive al entrar a la universidad que denotó un reto distinto:

Estaba en un contexto en el que era indudable que había que leer y escribir bien, y el maestro de Historia era contundente al respecto: "si no saben redactar bien, vayan anotándose a los cursos que ofrece la universidad, porque de aquí en adelante no hay vuelta atrás, ¡quien no sepa escribir, puede darse por reprobado!". Era tal la presi3n que muchos se inscribían a los cursos sin siquiera necesitarlos.

A partir de ese momento ya no era cuesti3n de seguir aprendiendo, se trataba de hacer de la lectura y la escritura las herramientas básicas de la carrera... El vocabulario de la carrera no estaba ayudando mucho: *exégesis, pragmático, dialéctica, logos, ethos, praxis, hermenéutica*, entre muchos otros términos, se sumaban a la necesidad de construir una nueva red de conceptos mediante los cuales poder expresar de manera adecuada lo aprendido en los cursos.

No obstante, su mayor dificultad fue la expresi3n oral al señalar que: «hablar ante el grupo me causaba pánico, por miedo a quedar como tonta delante de los demás al no ser capaz de decir algo coherente».

A su cargo, como tutora-acompañante, tuvo 3 estudiantes de su misma licenciatura. Revela una empatía con ellos al recordar su propia experiencia: «al principio [del Diplomado] estaba bastante confundida y temerosa de no llevar a cabo las actividades de manera correcta. Pensar en esto, hizo que me planteara cuál sería la mejor manera de apoyar a mis tutorados en su proceso». Con esto en mente, una de sus primeras estrategias fue «leer un par de veces el texto antes de comenzar con las observaciones, de manera que pudiera hacerme una idea de lo que Miguel quería expresar». Posterior a comprender la generalidad del texto, se enfocó a la ortografía mediante claves de colores dentro del escrito:

Devolví su escrito con comentarios y claves de color que indican el lugar donde hacen falta comas, signos que se deberían omitir, palabras a las que les faltan acentos, entre otras. Cada señalamiento fue acompañado de las explicaciones necesarias para el caso en particular, y no limitarme a decir lo que había que corregir, sino ofrecer la raz3n detrás de las modificaciones necesarias.

Se aseguró de que su retroalimentación fuera clara. Pidió respuesta a sus comentarios y «le envié un mensaje para pedirle que me hiciera saber todo aquello que no le resultara lo suficientemente claro y así, tomar las medidas pertinentes para mejorar la labor como tutora».

Lo que realiza con sus tres tutorados es similar. Ámbar reflexiona sobre cómo apoyar a los tres en su escritura. Remite a su propio caso y piensa que la mejor opción es plantearles la lectura en voz alta, corregir y rehacer una segunda versión antes del envío.

Ámbar construye una nueva actitud frente a la escritura:

Entiendo que escribir requiere de mucha dedicación y disciplina. En los últimos meses me he vuelto más consciente de ello y es por esa razón, además de que me encuentro en la escritura de mi tesis, que me he organizado más con el fin de darle el tiempo necesario a la redacción de mis trabajos.

Finalmente, reconoce que la lectura y la escritura se han convertido en «un camino para el reconocimiento y construcción de la propia identidad» y, en la medida en que se torne así para todos los estudiantes, se dejará de escribir por cumplir, por obligación y se derribarán barreras que ha escuchado entre sus compañeros: «‘escribir una sola página es muy difícil’, ‘no sé por dónde empezar’, ‘he leído todo, pero no sé cómo integrarlo’».

En ambos casos, la lectura, escritura y oralidad han sido parte de su infancia. Los abuelos tienen una influencia considerable. En su educación básica reconocen la atención a elementos normativos y formales como la calidad en la letra y la ortografía. Aunque ambas expresan que sus sugerencias se encaminaron hacia este sentido, identifican elementos centrales en la literacidad académica: ser la voz de los propios textos mediante la construcción y reconstrucción de la identidad de un futuro profesional de la educación.

Conclusiones

La palabra se convierte en el medio por el que los profesionales deconstruyen, ponen a prueba y reconstruyen sus creencias y teorías profesadas sobre y para su hacer. Así, los fragmentos de los diarios de los tutores-acompañantes dan cuenta del proceso que han vivenciado: sus emociones, dudas, logros, inquietudes, motivaciones, deliberaciones. Previamente, se solicitó su autorización para este fin.

Ser un tutor acompañante para el desarrollo de la literacidad académica implica reflexión constante sobre los propósitos en común que se tiene con el tutorado, el propio actuar, el nivel de implicación consigo mismo —y con el otro— y el proceso de literacidad en la propia trayectoria. La trayectoria propia con la lectura, escritura y la oralidad se expresa en las tutorías. El uso del diario del acompañante nos ha permitido adentrarnos a la labor constante que efectúan los tutores y a los efectos en su vida. Nos ha dado la posibilidad de comprender las recientes prácticas de literacidad que se han iniciado en México y en

Latinoamérica. El uso del diario nos ha demostrado los intercambios, las reflexiones sobre la literacidad en educación superior. Nos ha dado elementos para comprender, a través de las prácticas de acompañamiento, el valor solidario de demostrar el saber a los colegas que recién ingresan a educación superior.

Elementos como la motivación, maneras de comunicarse con los otros, el tiempo dedicado a la retroalimentación o la perspectiva de lo que implica ser un tutor par para la literacidad académica, influye en el desarrollo de la segunda fase del programa. El trabajo entre pares para el desarrollo de la literacidad académica, aunque ha sido satisfactorio de manera institucional en sus tres primeras generaciones, detectamos que aún quedan muchos retos por enfrentar; tales como: la mayor participación de los profesores para una guía continua a los tutores-acompañantes, la constancia en los espacios de reflexión sobre la tarea de la tutoría que hemos llamado clínica tutorial donde en la cercanía, se debate y se construye respecto al acompañamiento en la literacidad académica; la relevancia que los propios estudiantes de recién ingreso le otorguen a las acciones implicadas.

Consideramos que lo que se ha presentado en este trabajo debe ser aún explorado con mayor detenimiento (mediante la observación en sesiones presenciales), analizado a mayor detalle con más ejemplos en la práctica, retomar las voces de los tutores-docentes (profesores que acompañan a los tutores) y de los propios tutorados; continuar con el proceso metacognitivo de los tutores; tareas aún pendientes para esta investigación.

Referencias

- Barton, D. (2008). Understanding Textual Practice in a Changing World. En Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.). *The Future of Literacy Studies* (pp. 38-53). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1999). Literacy Practices. En Barton, David; Mary Hamilton; Roz Ivanic (Eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). London/New York: Routledge.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: HB Printing.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Comps.) *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp.1-35). Oakland: SAGE.
- Díaz, A. (2014). *Retórica de la escritura académica: pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Ferreiro, E. (2004). A veinte años de la publicación de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. En: Avendao, F.; Baez, M. y Ferreiro, E. (Coord.) *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación* (pp. 9- 24). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Heath, S. y Mangiola, L. (2010). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Ciudad de México: DIALOGA, Profesionales en Educación, S.C.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández-Zamora, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios. *Revista española de lingüística aplicada*, 18(4), pp.771-798. DOI: 10.1590/1984-6398201812989.
- International Literacy Association. (2018). [11 de febrero de 2018]. Disponible en: <https://www.literacyworldwide.org/about-us/why-literacy>.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. diálogos con América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Langford, G. (1994). La enseñanza y la idea de práctica social. En: Carr, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp.25-85). Sevilla: Díada Editora.
- Lankshear, J. (1993). Functional literacy from a Freirean point of view". In McLane, P. and Leonard, P. (Eds.). *Paulo Freire critical literacy*. New York: Routledge.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Scarbath, H. (1984). ¿Qué es la comprensión pedagógica?: la comprensión como elemento de la competencia para la acción en pedagogía. *Educación: Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas*, 30(1), pp.108-126.
- Street, B. (2013). *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. New York: Routledge.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT). (2018). [Fecha de consulta: 11 de febrero de 2018]. Disponible en: <https://www.uatx.mx/prensa/boletines.php?boletin=1772>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2017). *Diplomado acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior*. Proyecto aprobado 8 febrero 2017 por el Consejo Técnico. Ciudad de México.