



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”

**MEMORIAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE
INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA Y FORO NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE
LA LITERATURA “JOSEFINA DE ÁVILA CERVANTES”**

NÚMERO 1 / DICIEMBRE 2018

**VIII Congreso y X Foro
V Seminario Internacional de Lectura en la
Universidad. Literacidad académica: leer y escribir en
la cultura de la convergencia**

**ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA
(COMPILADORA Y EDITORA)**

**MEMORIAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FORO
NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA “JOSEFINA DE
ÁVILA CERVANTES”**

VIII Congreso y X Foro

**V Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. Literacidad
académica: leer y escribir en la cultura de la convergencia**

UNIVERSIDAD DE SONORA / DICIEMBRE 2018

NÚMERO 1

ISSN: 2594-2468

ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA

(COMPILADORA Y EDITORA)



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**

UNIVERSIDAD DE SONORA

Dr. Enrique Fernando Velázquez Contreras
Rector

Dra. Arminda Guadalupe García de León Peñúñuri
Secretaria General Académico

Dra. María Rita Plancarte Martínez
Vicerrectoría de la URC

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz
Directora de la División de Humanidades y Bellas Artes

Dra. Elva Álvarez López
Jefa del Departamento de Letras y Lingüística

Comité Organizador

Francisco González Gaxiola
María Teresa Alessi Molina
Patricia del Carmen Guerrero de la Llata
Ana Bertha de la Vara Estrada
María Edith Araoz Robles
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Comité de arbitraje

Albarrán Ampudia Claudia, ITAM
Alessi Molina María Teresa, UNISON
Araoz Robles María Edith, UNISON
Carrasco Altamirano Alma, BUAP, CPL
Castro Azuara María Cristina, UATx.
Corte Velasco Clemencia, UDLAP
De la Vara Estrada Ana Bertha, UNISON
Encinas Prudencio María Teresa Fátima, BUAP
Galán Vélez Rosa Margarita, ITAM

Galindo Ruiz de Chávez María de los Ángeles, UNISON
González Gaxiola Francisco, UNISON
Guerrero de la Llata Patricia, UNISON
Guillén Escamilla Josaphat E., UDLAP
Hernández Ramírez Laura Aurora, UATx
Llanes García Manuel, UNISON
López Bonilla Guadalupe, IIDE UABC
López María Guadalupe, Consejo Puebla de Lectura

Compuedición y diseño digital

Guadalupe Montaña Bermúdez
Elimy Álvarez Ruiz

Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y Foro Nacional Sobre Enseñanza de la Literatura "Josefina De Ávila Cervantes", número 1/diciembre de 2018 es una publicación bianual editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 8300, Hermosillo, Sonora; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, < www.unison.mx>, www.memoriascongresodidactica.unison.mx, congresodidactica@letras.uson.mx. Editora responsable: Ana Bertha de la Vara Estrada. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2018 – 09118014200 – 203. ISSN 2594-2468; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: Ana Bertha de la Vara Estrada. Fecha de la última modificación 5 de diciembre de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de los mismos.

Datos de contacto para la publicación: División de Humanidades y Bellas Artes. Departamento de Letras y Lingüística; Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, colonia Centro. C.P. 83000, edificio 3A Hermosillo, Sonora, México. Teléfonos (662) 212 55 29 y 2 59 21 87. Página web: www.memoriascongresodidactica.unison.mx, Correo electrónico: congresodidactica@letras.uson.mx

CONTENIDO

Presentación

ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA 8

La autobiografía como base para la escritura personal en tercero de secundaria

DENISE RON ARROYO 14

El uso de las revistas ilustradas tipo cómics en la escuela preparatoria

FRANCISCO GONZÁLEZ GAXIOLA /MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO

RUÍZ DE CHÁVEZ24

Universitarios indígenas bilingües frente al discurso académico en español

GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES..... 37

Literacidad académica en procesos tutoriales para nuevos universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional

YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA 48

Las personas con ceguera en *El Huésped*, de Guadalupe Nettel

ELIZABETH HERNÁNDEZ ALVÍDREZ..... 62

Habilidades informacionales adquiridas en el curso de Gestión de la Información

DORA YESSICA CAUDILLO RUIZ/ MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA/

MARILÚ CASTRO LIZOLA 71

Actividades de lectura y escritura con el uso de Ipads en un preescolar de Veracruz

MARÍA PAULET LÓPEZ FLORES/DENISE HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ/

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ 81

Descripción y análisis del proceso de construcción de textos argumentativos de estudiantes universitarios	
LINALOE LEÓN BARO / MARÍA TERESA ALESSI MOLINA	91
Oralidad, lectura y redacción: enfoques académicos clásicos en torno a la comprensión y producción verbal	
GILBERTO FREGOSO PERALTA /LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ.....	104
La incidencia del proceso de escritura en el resultado textual	
GIOVANNI OROZCO ÁBARCA	115
Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de estrategias de lectura en estudiantes universitarios de la ciudad de Montería.	
LIDA MERCEDES PINTO DORIA/ MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASTAÑEDA / DALIS DEL CARMEN VERGARA GUERRA /DAYAN ARIADNA GUZMÁN BEJARANO.....	125
Investigaciones sobre el proceso de escritura de tesis en un programa de licenciatura en la Enseñanza del Inglés	
LAURA LIMA XALTENO/ GICELA CUATLAPANTZI PICHÓN	137
¿Cómo entrar en la conversación disciplinar cuando uno se estrena en la universidad?	
ROSA MARÍA QUESADA.....	149
Alfabetización académica y prácticas letradas en la inducción a las disciplinas. Un estudio piloto	
ANA BERTHA DE LA VARA ESTRADA / MARÍA DE LOS ÁNGELES GALINDO RUIZ DE CHÁVEZ.....	159
Hacia un nivel de dominio académico en los diferentes ámbitos ortográficos. Un modelo metodológico cooperativo	
ELIA SANELEUTERIO TEMPORAL	175

Modelo Integrado: Conciencia del Proceso Escritural y las Comunidades	
DANIELA ROJAS VERGARA	183
Entre silencios, letras e ideas: la lectura y la escritura universitarias, nuestra experiencia	
BERNABÉ RÍOS NAVA / J. RAMÓN OLIVO ESTRADA/ CARMELINA MONTAÑO TORRES.....	193
La lectura en la construcción del conocimiento disciplinar: lingüística textual, antropología lingüística y didáctica de lenguas	
VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ.....	207
La perspectiva de los estudiantes sobre la lectura y la comprensión lectora en las licenciaturas de la UPN: implicaciones para la docencia	
CÉSAR MAKHLOUF AKL.....	221
Prácticas de literacidad colaborativas para formar Físicos	
ROCÍO BRAMBILA LIMÓN / ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO / ROLLIN KENT SERNA.....	233
El club de educación literaria. Una práctica en la cultura escrita de estudiantes en Nivel Superior.	
MARÍA LUISA GUADALUPE VERÁSTICA CHÁIDEZ/ CRISANTO SALAZAR GONZÁLEZ	242
El teatro como recurso para mejorar lectura de comprensión y acreditación de seminario de filosofía, ética y taller de lectura y redacción en la Escuela de Nivel Medio Superior Salamanca	
LETICIA YADIRA SEPÚLVEDA TOLEDANO	252
“Las ventajas de ser invisible”. Propuesta didáctica de literatura, enmarcada en el nuevo modelo educativo	
ESTEFANÍA DAMIANA ANTONIETA LEYVA LORÍA/ DANIEL MOCENCAHUA MORA / JOSEFINA GUERRERO GARCÍA	262

Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de doctorado en educación

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA/JOSÉ LUIS BONILLA ESQUIVEL /

EDNA MIREYA SALAZAR ROBLES..... 282

PRESENTACIÓN

La didáctica de la lengua y la literatura es motivo de múltiples estudios, cuyos resultados se divulgan en distintos eventos en los que se reúnen los especialistas. En los congresos y seminarios se analizan problemáticas diversas, se proponen alternativas de solución y se dialoga en torno a las metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura desde la educación básica hasta la universitaria. Tal es el caso del *V Seminario Internacional de lectura en la universidad: Literacidad académica: leer y escribir en la cultura de la convergencia*, coordinado por la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RCECD), evento realizado en el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora, del 7 al 9 de noviembre de 2018. En esta ocasión convergieron otros eventos como: el VIII Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y X Foro Nacional sobre la enseñanza de la Literatura “Josefina de Ávila Cervantes”, el V Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y el VI Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. Todos ellos con una trayectoria consolidada dentro de las instituciones, producto del trabajo de académicos e investigadores.

Parte de las ponencias expuestas en el V Seminario de lectura en la Universidad se encuentran en la presente publicación electrónica: *MEMORIAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Y FORO NACIONAL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA “JOSEFINA DE ÁVILA CERVANTES”*. En esta edición, se divulgan resultados de investigaciones realizadas en el contexto académico iberoamericano en torno a la lectura y la escritura. Los trabajos que aquí se presentan aportan a las líneas temáticas: modelos y metodologías de enseñanza, literacidad e inclusión educativa y social, trayectorias y enculturación, alfabetización informacional, estudios lingüísticos y discursivos, prácticas de la comprensión y producción de textos, aprendizaje y enseñanza de la literacidad, autoría científica y recursos para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Las memorias inician con dos trabajos que plantean “Modelos y metodologías de enseñanza”. El primero, “La autobiografía como base para la escritura personal en tercero de secundaria”, que sustenta Denise Ron Arroyo, propone el género autobiográfico como una metodología para enseñar a escribir en el nivel medio, en cuyo ejercicio se promueva la libertad creadora, la metacognición y la percepción de la escritura como proceso. El segundo estudio, “El uso de las revistas ilustradas tipo cómics en la escuela preparatoria”, de Francisco González Gaxiola y María de los Ángeles Galindo

Ruiz de Chávez, ofrece resultados de investigación sobre el uso del cómic en la enseñanza de la lengua y la literatura, asimismo visualiza las razones expuestas por los docentes sobre el uso de historietas ilustradas, entre ellas están: estimular la imaginación, la creatividad y el interés del estudiante en la comprensión de temas abstractos.

Los trabajos: “Universitarios indígenas bilingües frente al discurso académico en español”, de Gilberto Braulio Aranda Cervantes; “Literacidad académica en procesos tutoriales para nuevos universitarios de la Universidad Pedagógica” de Yolanda De la Garza López de Lara; y “Las personas con ceguera en *El huésped de Guadalupe Nettel*” de Elizabeth Hernández Alvídrez, plantean problemáticas que se insertan en la línea temática de “Literacidad e inclusión educativa y social”. Aranda Cervantes da cuenta de las demandas de los universitarios bilingües en relación a las experiencias y necesidades de enseñanza y aprendizaje, lo que lleva a repensar las responsabilidades y posibilidades de la institución y los docentes para atender los requerimientos formativos en términos de brindar equidad a los universitarios indígenas y no solamente igualdad. Por su parte, De la Garza López presenta un programa institucional denominado *Entre pares*, que se realiza en la Universidad Pedagógica, Ajusco, cuyo propósito es proveer a los estudiantes que ingresan estrategias de apoyo a los procesos de lectura, escritura y oralidad. En dicho programa, la función del tutor consiste en acompañar al alumno durante su trayectoria escolar. En tanto que, Hernández Alvídrez centra la reflexión en la formación de valores de sensibilidad hacia la diversidad, su trabajo “intenta una comprensión de las personas con ceguera como diversidad ontológica que tiene repercusiones en la condición sociocultural de quienes se encuentran en esta circunstancia.” Ello a partir del análisis de la novela *El Huésped* de Guadalupe Nettel.

En la línea temática sobre “Alfabetización informacional” se inserta el trabajo “Habilidades informacionales adquiridas en el curso de Gestión de la Información”, de Dora Yessica Caudillo Ruiz, Melanie Elizabeth Montes Silva y Marilú Castro Lizola. Las autoras presentan resultados del estudio que realizaron para identificar si los estudiantes aplican conocimientos sobre alfabetización informacional en las materias que cursan en CETYS Universidad, Campus Tijuana. Ellas, encontraron que los estudiantes si tienen conocimientos generales sobre alfabetización informacional, y han desarrollado habilidades personales para la búsqueda, evaluación y uso de la información, sin embargo, no lo aplican en las asignaturas, por lo que proponen ajustes al diseño curricular. Siguiendo esta línea, las investigadoras María Paulet López Flores, Denise Hernández y Hernández y Blanca Araceli Rodríguez Hernández presentan: “Actividades de lectura y escritura con

el uso de iPad en un preescolar de Veracruz”, cuyo propósito es crear evidencias sobre las prácticas de lectura y escritura con el uso de recursos digitales en un preescolar (cerca de la periferia de la ciudad de Xalapa, Veracruz).

Las memorias incluyen también investigaciones sobre “Estudios lingüísticos y discursivos” provenientes de diversas perspectivas teórico-metodológicas. El trabajo “Descripción y análisis del proceso de construcción de textos argumentativos de estudiantes universitarios” de Linaloe León Baro y María Teresa Alessi Molina, expone resultados del análisis descriptivo de 28 textos argumentativos escritos y reescritos por un grupo de estudiantes; la finalidad del estudio fue conocer cómo construyen los argumentos con los que defienden su punto de vista sobre un tema polémico general. Enseguida, se incluye la reflexión teórica de Gilberto Fregoso Peralta y Luz Eugenia Aguilar González bajo el título de “Oralidad, lectura y redacción enfoques clásicos (oralidad, lectura, escritura) para su enseñanza y aprendizaje”, en el que dan cuenta de algunos de los enfoques teóricos desde los que se ha abordado el quehacer lingüístico académico con auge en la segunda mitad del siglo XX. El último trabajo en la línea de Estudios lingüísticos y discursivos, es la propuesta de Elia Saneleuterio Temporal, “Hacia un nivel de dominio académico en los diferentes ámbitos ortográficos. Un modelo metodológico”, quien discute que el aprendizaje de la ortografía tradicionalmente ha sido enseñado como algo individual, por lo que plantea trabajar el desarrollo de la competencia ortográfica a partir del trabajo colaborativo.

En la cuarta línea temática “Prácticas de la comprensión y la producción de textos”, se encuentran los estudios: “La incidencia del proceso de escritura en el resultado textual” realizado por Giovanni Orozco Abarca; “Investigaciones sobre escritura de tesis en un programa de licenciatura en la Enseñanza del Inglés” de Laura Lima Xalaten y Gicela Cuatlapantzi Pichón; “¿Cómo entrar en la conservación disciplinar cuando uno se estrena en la universidad?”, desarrollado por Rosa María Quesada Mejía; y “Alfabetización académica y prácticas letradas en la inducción a las disciplinas. Un estudio piloto” de Ana Bertha de la Vara Estrada y María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Orozco Abarca realiza su investigación sobre escritura con estudiantes costarricenses de nivel secundaria, y encuentra que los estudiantes carecen de una cultura de escritura procesual, dado que restan importancia a la etapa de la preescritura, así como a la elaboración de borradores. En tanto que, Lima y Cuatlapantzi exploran lo que se ha investigado en la licenciatura en la Enseñanza del Inglés sobre la escritura de tesis en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y señalan que existe la necesidad de realizar más investigación que se enfoque a la asesoría de la escritura de tesis en

esta disciplina. Por su parte, Quesada Mejía expone diversos ejercicios enfocados a que los estudiantes tomen conciencia sobre las diferencias entre escritura académica y escritura cotidiana, ello con miras a despertar su interés por la literacidad propia de su disciplina. De la Vara y Galindo, a partir de la revisión del corpus constituido por textos proporcionados por los docentes y por textos producidos por estudiantes de primer semestre, muestran que hay disciplinas en las que la didáctica implementada para la lectura y la escritura considera al estudiante como un ente pasivo y transcriptor de la información; pero existen otras áreas en las que se observa un proceso interactivo y activo entre estudiantes y profesores al acceder y hacer uso de los textos disciplinares.

La línea temática “Aprendizaje y enseñanza de la literacidad” comprende iniciativas, proyectos y trabajos para desarrollar o promover la lectura y la escritura en contextos académicos, disciplinares y profesionales. Aquí se incluyen cuatro, una realizada en Chile y tres en México. La primera, “Modelo Integrado. Conciencia del proceso escritural y las comunidades” de Daniela Rojas Vergara, es una propuesta didáctica de escritura académica desde las disciplinas, la cual involucra estrategias como la generación de espacios de escritura productiva a partir del Aprendizaje Basado en Problemas, el uso de rúbricas y hojas de ruta, así como el uso de las tecnologías para socializar los productos en un blog y realizar las retroalimentaciones. Bernabé Ríos Nava, J. Ramón Olivo Estrada y Carmelina Montaña Torres, en su trabajo “Entre silencios, letras e ideas: la lectura y la escritura universitarias, nuestra experiencia”, dan cuenta de su experiencia en la enseñanza de la literacidad a estudiantes de primer ingreso a la universidad, a través de los géneros de la autobiografía y la monografía. Los autores consideran que la autobiografía es el género idóneo para inducir la práctica escritural de los universitarios. La tercera aportación es de Victoria Yolanda Villaseñor López: “La lectura en la construcción del conocimiento disciplinar: lingüística textual, antropología lingüística y didáctica de lenguas”. Aquí, la investigadora muestra resultados parciales de investigación e intervención en torno a la función que adopta la lectura de estudio en la construcción del conocimiento disciplinar de los estudiantes en su paso por distintas asignaturas. Se pretende que los alumnos se apropien y pongan en práctica distintas herramientas, conceptos lingüísticos-discursivos y estrategias fundadas en la lingüística textual, la pragmática o el análisis discursivo en el marco de las disciplinas, lo cual se ha logrado parcialmente. La cuarta iniciativa en la enseñanza de la literacidad, “La perspectiva de los estudiantes sobre la lectura y la comprensión lectora en las licenciaturas” es expuesta por César Makhlouf Akl, y forma parte de un proyecto cuyo objetivo contribuir a sentar las bases metodológicas, académicas y pedagógicas de un programa universitario de lectura y escritura. El autor, a partir de los resultados de la aplicación de un cuestionario y dos grupos de discusión,

analiza los tópicos de conocimiento previo y la comprensión, los géneros discursivos y las estrategias de lectura y finaliza con algunos ejemplos de lineamientos didácticos sobre la problemática descrita.

Ligado al tópico de enseñanza de la literacidad se incluyen dos trabajos que aluden a la autoría científica y a la autoría de géneros literarios. Respecto al primero, “Prácticas de literacidad colaborativas para formar Doctores en Física”, Rocío Brambila Limón, Alma Cecilia Carrasco Altamirano y Rollin Kent Serna, formulan cuestionamientos acerca de ¿cómo se forman los científicos en la universidad mexicana?, ¿cómo aprenden los novatos el oficio de ser científicos? Los autores consideran que aprender a leer, a escribir y a publicar para la ciencia es un proceso complejo. El objetivo explícito es dar cuenta de los aprendizajes situados, localizados y deslocalizados, en un doctorado en Física de competencia internacional, a través de sus publicaciones científicas. Reportan también, hallazgos en torno a la colaboración nacional e internacional y coautorías compartidas. El segundo trabajo, “El club de educación literaria. Una práctica en la cultura escrita de estudiantes en Nivel Superior” de María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez y Crisanto Salazar González, presenta los resultados de la implementación del Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación 2015. El estudio se fundamenta en la teoría sociocultural, que considera que el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura literaria ocurre en un proceso de socialización. Encuentran que en el proceso de educación literaria surgen dificultades y aciertos que involucran a estudiantes y docentes como actores de la cultura escrita. Concluyen que la educación literaria debe desarrollar acciones encaminadas a las prácticas de lectura y escritura en compañía, por lo que se debe involucrar a la comunidad académica en la apropiación de la cultura escrita y de la educación literaria.

Finalmente, se incluyen tres propuestas sobre “Recursos para la enseñanza de la lengua y la literatura”, dos en niveles medio-superior y una en posgrado. En “El teatro como recurso para mejorar lectura de comprensión y acreditación de seminario de filosofía, ética y taller de lectura y redacción en la escuela de nivel medio superior salamanca” de Leticia Yadira Sepúlveda Toledano, se presentan resultados de la investigación sobre la implementación del teatro como recurso para mejorar la comprensión lectora y el desempeño académico de los estudiantes. A través del teatro se buscó contribuir al desarrollo de las competencias orales y argumentativas, para mejorar el aprovechamiento académico. Siguiendo el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo sobre la enseñanza con enfoque humanista, Estefanía Damiana Antonieta Leyva Loría, Daniel Moncecahua Mora y Josefina Guerrero García presentan el trabajo “*Las ventajas de ser invisible*. Propuesta didáctica de literatura, enmarcada en el NME”, los autores parten de que la literatura fomenta el aprendizaje

para la vida y con él la competencia literaria, para ello recurren a la novela *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky. Consideran el concepto de competencia literaria y ofrecen el recurso “Book Scan” para la enseñanza de la literatura desde las humanidades. El último documento que se incluye en estas memorias es “Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de doctorado en educación CETYS Universidad” de Melanie Elizabeth Montes Silva, José Luis Bonilla Esquivel y Edna Mireya Salazar Robles, quienes dan cuenta de la intervención llevada a cabo para subsanar la carencia de formación y experiencia para redactar textos académicos. Dicha intervención consistió en impartir un curso extracurricular sobre escritura académica, y asignar una tutora de escritura para retroalimentar y evaluar los trabajos asignados en una materia curricular. Señalan que los resultados fueron positivos y observan la necesidad de continuar con la práctica constante de la lectura y escritura para propiciar el desarrollo de la literacidad disciplinar en los estudiantes.

Para terminar, agradecemos a los autores por compartir y difundir sus experiencias docentes, sus propuestas didácticas, así como los resultados de sus investigaciones. Agradecemos también a las instituciones organizadoras de este *V Seminario Internacional de lectura en la Universidad* y en especial a la Universidad de Sonora, por su valioso apoyo para la realización del evento y para la publicación de estas memorias.

Ana Bertha de la Vara Estrada
Universidad de Sonora

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO BASE PARA LA ESCRITURA PERSONAL EN TERCERO DE SECUNDARIA

Denise Ron Arroyo

Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

Existe un problema en la forma como se percibe la escritura en nuestro país. Esto no mejora en el aula de educación básica; un ejemplo está en la práctica “Elaborar un anuario que reúna autobiografías” de tercero de secundaria, en la que el texto autobiográfico es una tarea difícil de abordar para los alumnos, cuando el sentido común y la propia definición del género abren las posibilidades de expresión y contenido. La ponencia presenta la investigación realizada en una muestra representativa de tercero de secundaria de cuatro escuelas de Celaya, Gto., desde una perspectiva etnográfica; para obtener una descripción objetiva del problema en la enseñanza de la escritura autobiográfica, y desarrollar una propuesta didáctica, que ayude a los docentes en la mediación. Los resultados parciales indican que los profesores no cuentan con capacitación en el área de teoría y didáctica de la escritura; lo que lleva a reproducir modelos de enseñanza antiguos o seguir fielmente las producciones del Programa de español; y enfatizar en la gramática por encima del contenido. Además, los maestros se enfocan en la obtención del producto final, más que en el desarrollo de una competencia literaria y comunicativa. La teoría de la escritura, en especial de Peter Elbow y Donald Graves, otorga una opción adaptable a secundaria, pues otorga flexibilidad a los proyectos, herramientas para supervisar el proceso individual, crea el hábito y, con ello, una escritura más personal que es lo que el nuevo Programa de español solicita.

Palabras clave: *escritura, didáctica, secundaria, personal.*

Introducción

De acuerdo a los resultados obtenidos por la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, los mexicanos utilizan la escritura con una frecuencia menor al 10% para crear textos literarios o de opinión sobre la literatura, a diferencia de la escritura con una función comunicativa: conversaciones por internet (22%), mensajes en las redes sociales (25%) y el celular (46%); aunque pareciera que la segunda razón más frecuente para escribir: expresar pensamientos o emociones, debiera ser favorecedora a la literatura, ya que permite una expresión más libre del sujeto. Lo cierto es que hoy en día, la lectura y la escritura artística van cediendo paso a lo comercial, a lo efímero y a la brevedad: 140 caracteres o un emoticon.

En los grupos de tercer año de secundaria de escuelas públicas y privadas en Celaya, Gto. ocurre algo semejante; los alumnos utilizan la mayor parte de su tiempo en escribir mensajes con ayuda de su celular, pero cuando se trata de crear un texto del Programa, se convierte en una tarea que se consigue con dificultad o no se realiza. En los productos finales de mi grupo y el de otros profesores, se obtenían los mismos resultados en la práctica “Elaborar un anuario que reúna

autobiografías”¹: textos cortos, menores a una cuartilla; con estilo poco personal, es decir, estereotipados, sin creatividad y sin profundidad en lo que tratan; eran más parecidos a un listado de hechos, bien escritos en la mayoría de los casos: sin faltas de ortografía y con coherencia microestructural. Los alumnos alegaban durante la actividad de escritura que no sabían qué poner o cómo hacerlo (refiriéndose a cuáles debían ser las palabras para iniciar el texto).

El énfasis que se ha puesto en la gramática y la obtención de evidencias de aprendizaje, sobre todo la del producto final, ha complejizado la tarea de expresar las propias ideas o sentimientos; la escuela formal a sobrevalorado la forma por encima del fondo, pretendiendo que ese elemento se desarrolle con la madurez del individuo. Sin embargo, Peter Elbow (1989, 1998) en su teoría de la escritura y Donald Graves (2002) indican que creando un ambiente de mayor libertad en cuanto a los temas y los procesos, se obtiene: una mayor producción de textos, metacognición del uso de los elementos literarios, motivación intrínseca y hallar la voz propia.

Escribir una autobiografía no supondría algún problema, sobre todo en la adolescencia, etapa en la cual las estructuras cognitivas ya permiten realizar estos procesos (Hernández, 1998) y existe una necesidad por la expresión personal, como indica Jorge Amaya: “La necesidad de autorrepresentación y expresividad propia de estas edades es un factor que se desaprovecha en la mayoría de los casos para plantear proyectos de escritura” (Amaya, 2011, 13). Además, la autobiografía permite la creación de un texto extenso, donde cabe la descripción y la narración, e incluso el diálogo o la argumentación (Guijosa, 2004); si un alumno desarrolla la competencia para escribir un texto autobiográfico (en el más amplio sentido del género), se forma una base que se puede usar en cualquier otro subgénero, se crea una perspectiva diferente sobre la escritura en la escuela y, sobre todo, se desarrolla una escritura personal: que habla del sujeto y lo hace con una voz propia; indispensable en la formación universitaria y literaria, social y política.

Método

Debido a que el problema de investigación partió de una problemática particular; pero se pretende el desarrollo de una propuesta didáctica, aplicable a un mayor número de contextos, para mejorar la forma en que se enseña a escribir textos personales en tercero de secundaria; se determinó realizar una investigación de carácter etnográfico, de manera que se describa la didáctica usada en el salón de

¹ Las prácticas sociales de aprendizaje son actividades, en las que los alumnos desarrollan sus competencias comunicativas, y están sugeridas por la Secretaría de Educación Pública en el Programa de español 2011.

clases. Con base en los resultados, la bibliografía sobre escritura autobiográfica y la teoría de la escritura de Peter Elbow y Donald Graves sugerir diversas estrategias para incentivar el hábito y mejora de la escritura personal.

La investigación de campo se realizó con una muestra representativa de cuatro escuelas, cada una perteneciente a uno de los subsistemas del nivel secundario: el Instituto Minerva, general privada; la Secundaria Gral. Francisco Villa, general pública con dos turnos; la Secundaria Técnica No. 37, con dos turnos; y la Telesecundaria No. 91, en la que sólo participó el turno matutino. Todas ellas, de la ciudad de Celaya, Gto.

Estas escuelas se encuentran en las colonias FOVISSTE y Residencial Tecnológico; limitadas por cuatro avenidas principales: al norte, Av. México Japón; al sur, Av. Irrigación; al este, Av. Presa Álvaro Obregón; y al oeste, Av. Tecnológico. La mayoría de las calles se encuentran pavimentadas, con alumbrado público y drenaje; las viviendas son de construcción de ladrillo y techadas. Sus habitantes son profesionistas, pequeños y medianos comerciantes, y obreros. Los alumnos que reciben las escuelas públicas son residentes de la zona, según la asignación realizada por el Sistema de Inscripción Anticipada (SIA), de la Secretaría de Educación Pública, desde el 2010; sin embargo, existen excepciones por solicitud de los padres, debido a que se tienen hermanos mayores en la escuela u otro tipo de situaciones, que se manejan de manera particular en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación (USAE).

La escuela telesecundaria atiende dos alumnos con retraso (la maestra no sabe en qué grado, pues los padres de familia se niegan a apoyar), pero se distingue claramente que uno tiene menores capacidades que el otro; y una alumna con dislexia, según refiere la maestra al finalizar la tercera clase. En el primer caso, la enseñanza de la escritura se limita a pedir que copie letras y haga planas con letra cursiva y script, utilizando *Mi libro mágico* de preescolar; en el segundo, los textos se evalúan con respecto a la entrega, no importa su forma o la poca coherencia en la microestructura, pues representan un esfuerzo. En el caso de dislexia, la maestra señala en el texto los errores de lateralidad de las letras, al momento de evaluar la actividad. El número de alumnos con discapacidades aumenta cada ciclo escolar en esta escuela; los padres de familia tienen la creencia de que la telesecundaria es para casos especiales, comenta la directora y profesora de tercer grado. El SIA no da una razón oficial para explicar este fenómeno.

El grupo investigado, en la escuela técnica turno matutino, cuenta con una alumna con retraso, según mención de la maestra; pero en las observaciones no se registró necesidad de apoyo,

incluso fue la única en leer uno de los textos autobiográficos, solicitados para la Práctica. El resto de los profesores no mencionaron ningún alumno con discapacidad ni se observó durante las clases el apoyo a alguien en particular. A pesar de estas situaciones y de que todas las escuelas de educación básica deben ser inclusivas, los maestros de español de tercer grado no cuentan con la capacitación para adaptar sus clases, ni con el apoyo de un psicopedagogo.

Uno de los factores que influyen directamente en la didáctica con la que se enseña la escritura personal en tercero de secundaria, es la formación del docente, pues guía la selección de estrategias y técnicas a usar para la mediación de la propuesta en el Programa y la transposición del conocimiento. En el estado de Guanajuato, la licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en español, sólo la ofrecen la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, situada en el norte del estado, y la escuela particular Universidad Continente Americano, en la ciudad de Celaya.

De acuerdo a la convocatoria para Concurso de oposición para Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2017-2018, los perfiles específicos requeridos en la asignatura de español son: licenciatura en ciencias de la comunicación, filosofía, lenguas extranjeras, lingüística, pedagogía con especialidad en español, educación secundaria con especialidad en español, letras, y literatura. Mientras que en las telesecundarias puede ser un profesionista de cualquier otra área, como biología o matemáticas, pues el docente imparte todas las asignaturas a un grupo; otra circunstancia en este subsistema es que uno de los maestros además realiza actividades directivas, caso en el que se encontró el grupo estudiado.

Esta realidad hace que convivan los diferentes modelos de escuela, sin que muchos profesionistas sepan de forma consciente la línea pedagógica ni la didáctica que usan para enseñar a escribir. De manera que era necesario para la investigación, correlacionar los factores: formación y conocimiento docente con el aprendizaje de los estudiantes al respecto de la escritura personal, en específico la autobiografía. Los datos sobre la formación docente se obtuvieron a través de entrevistas biográficas, con base en un cuestionario diseñado a partir del texto *Panorama educativo de México* (2017) sobre los maestros de Guanajuato, y *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* (2017), a partir del cual se evaluó a los aspirantes a profesor de secundaria; se añadieron cuestiones sobre metodología de enseñanza y de evaluación, además de su percepción sobre el gusto por la escritura en sus alumnos y lo que entienden con el término “escritura personal”².

² Esto se debe a que será el término utilizado en la propuesta didáctica para referirse a la que realiza el autor sobre sí mismo (pensamientos, emociones, sentimientos y valores) con una voz propia.

Mientras que el aprendizaje de la escritura de textos autobiográficos, se obtuvo mediante la comparación del nivel de competencia antes y después de la mediación docente; por lo que se solicitó a cada alumno la redacción de un texto libre acerca de algo que le haya sucedido, durante diez minutos, (texto 1) y una copia del producto final de la “práctica” (texto 2). El análisis de contenido de textos partió de la creación de una rúbrica de los elementos característicos del género, con base en la descripción de la nueva autobiografía de Marcela Guijosa (2004) y el pacto autobiográfico (Lejeune, 1986). La herramienta establecía un rango de tres niveles de competencia escritural, determinados por las competencias comunicativas del Perfil de Egreso (SEP, 2011), los rasgos para evaluar la escritura de Ruth Culham (2006) y la taxonomía de objetivos de Benjamín Bloom (1956) sobre la dimensión cognitiva.

Cada uno de los textos fue analizado según la rúbrica y cada aspecto categorizado en un nivel de competencia escritural con un puntaje: por iniciar (1), tratándose de una copia del patrón que establece el libro de texto o el maestro; en expansión (2), cuando el alumno utiliza los recursos que le provee la literatura; establecida (3), si el alumno intencionadamente realiza cambios en la estructura o el lenguaje. De manera que se crearon tablas de datos para cada alumno (152 en total), de ahí se obtuvo la media del nivel de competencia en el texto 1 y 2; así como el nivel de competencia grupal, para deducir si el tipo de subsistema de escuela secundaria influye en el logro de un nivel más alto, además de la relación que se establece entre la formación del docente y los medios que usa.

Ya que el profesor actúa de acuerdo a las circunstancias del grupo: emocionales, ambientales, etc.; era mejor observar los medios y las estrategias que se utilizan para crear el ambiente escritural o supervisar las actividades. De manera que se optó por la observación no participante, que contempla el hecho en su contexto y lo registra sin ningún tipo de relación emocional con el suceso; el propósito era obtener una descripción fiel del desarrollo de la “práctica” del anuario en el aula. Se realizó el registro desde el inicio de la “práctica”, todo el tiempo que duraba la clase, mediante bitácora; en ella se escribía fecha, número de alumnos asistentes, número de observación, las actividades de enseñanza y de escritura, la forma cómo se supervisa, la respuesta de los alumnos y su participación. Al terminar las sesiones planeadas de la “práctica”, se llenó una lista de cotejo con elementos que deben presentarse en los momentos de una clase, de acuerdo a lo que establece el Programa de español 2011 y la teoría de la escritura; lo cual sirvió para sintetizar la información y enfocar las debilidades de la didáctica que se usa en las aulas de tercero de secundaria de Celaya.

Resultados

Los resultados que aquí se exponen son parciales; de acuerdo a la planeación sugerida en el Programa de español, la “práctica” debe realizarse en el quinto bimestre, lo que corresponde a los meses mayo y junio, por ello el cronograma de investigación se adecuó a este periodo. Se inició con las entrevistas y la redacción del texto libre las dos primeras semanas de marzo y se terminó con la observación de clases el 22 de junio. Los dos meses siguientes corresponderán al registro en tablas y el análisis de datos para la formulación de conclusiones.

De manera general, la información obtenida en las entrevistas biográficas comprueba varias de las hipótesis, relacionadas con la formación docente, la poca mediación entre el Programa y las necesidades del alumnado, la preservación del papel directivo del maestro y la sobrevaloración de la gramática. La mitad de los docentes entrevistados estudiaron la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, en la Universidad Continente Americano; ninguno de ellos recordaba haber tenido la materia de didáctica de la escritura o el tema en alguna de las asignaturas, salvo gramática. Dos profesores tienen una licenciatura que los habilitaba para impartir Español, según el Perfil; pero sólo uno de ellos ha estado en un taller de escritura y escribe en su tiempo libre, a diferencia del resto de docentes. La maestra de Telesecundaria no cuenta con ninguna capacitación al respecto de la asignatura, ya que es licenciada en Ciencias Naturales.

Cuando se les preguntó sobre la metodología que usan para enseñar a escribir, las respuestas fueron parecidas, siguen los momentos de una clase desde una perspectiva constructivista: lectura, recuperación del conocimiento previo, enseñanza del nuevo conocimiento, escritura del borrador y corrección. Durante la observación de clase se constató que se sigue al pie de la letra esta metodología, convirtiendo el proyecto en una tarea aburrida para los alumnos; incluso la mayoría de los alumnos atendían con una actitud pasiva a las clases en las que hubo actividades previas al escrito del borrador (lectura de fragmentos de autobiografías, video entrevistas con escritores o cuestionarios); aunque hubo veces en que se encontraban motivados por las anécdotas que contaban entre ellos, éstas no se reflejaron en los textos finales, es decir, el alumno no llegó a relacionar las actividades previas con la autobiografía. En la escuela telesecundaria, algunos alumnos siguieron la indicación de la maestra de vaciar lo que habían contestado en las actividades anteriores, uniendo las respuestas de los cuestionarios en un párrafo.

En cuanto a lo que se evalúa en el texto, todos los docentes contestaron que ortografía y coherencia; algunos, también caligrafía y limpieza; elementos que se pedían en voz alta varias veces

durante la clase y formaron parte de los requisitos de entrega; pero sólo se observó su revisión en el borrador final de algunos alumnos, en el Instituto Minerva. Con respecto al proyecto en general, además del texto, agregaron a su respuesta anterior: la actitud, la participación y el trabajo (cada una de las actividades); cuestiones que califican para forzar al alumno a realizar la tarea; aunque sólo se lleva un registro del trabajo, mediante la recepción de la actividad escrita, revisión de que está completa y nota en la lista.

Cada profesor pide un producto final distinto, adecuándose a los tiempos, pues se trata de la penúltima práctica del Programa, y las clases se ven interrumpidas por otras actividades de fin de ciclo o existe una disminución de la asistencia del alumnado. Por ejemplo, el grupo vespertino de la escuela Secundaria Gral. Francisco Villa, había realizado su anuario meses antes; por lo que en el momento de la investigación muy pocos aún contaban con el texto su borrador; las once autobiografías, que se obtuvieron, se componían de una breve descripción de sus datos generales y familiares, alguna experiencia en secundaria y sus planes a corto plazo; los textos no excedían de cuartilla y media.

Las autobiografías más extensas fueron escritas por alumnos de la Telesecundaria no. 91, turno matutino, esto se debió a que incluyeron fotografías. Este recurso también fue usado por la maestra de la escuela Secundaria Gral. Francisco Villa, turno matutino, pero a diferencia del anterior, el texto sólo se creaba como pie de foto. En comparativa, hubo un mejor desarrollo de la idea central y mayor extensión en el texto 1 de todos los grupos investigados, excediendo la cuartilla, en sólo diez minutos que se les dio para escribir.

En cuanto a los materiales de apoyo, el libro de texto fue el recurso más utilizado por los maestros de secundaria técnica y telesecundaria; y en la secundaria general, tanto pública como privada, se hizo mayor uso de herramientas como la voz y el pizarrón, pues se enfocaron en la acción directiva del maestro, incluso los temas de reflexión se platicaban durante el ejercicio.

Discusión

Los resultados hasta aquí encontrados señalan que es preciso para los docentes de tercero de secundaria tener capacitación y orientación sobre didáctica de la escritura; es prioritario cambiar la percepción de que enseñar a escribir es sinónimo de exigir buena ortografía y caligrafía; así como introducir a los profesores en las actividades básicas de leer y escribir (cuestión paradójica), Graves

(2002) señala que el maestro debe ser modelo de escritor para sus alumnos, de tal forma que sientan la confianza de que podrá orientarles a resolver sus problemas escriturales.

Al no tener una formación específica en el área, el docente se ve obligado a repetir patrones de enseñanza y una metodología general, sin mediación, lo que no ayuda al desarrollo metacognitivo del alumno; entonces, los textos son para el alumno una tarea escolar, que termina en cuanto sale de la institución y no tienen mayor trascendencia. Hay psicológicamente un doble enfoque de la escritura: motivante y corta en las redes sociales; poco interesante y con exigencias en la escuela. En la última se abarcan los campos de la escritura académica, social y literaria, abarcando su estructura y función, pero sobre todo la competencia y el interés por expresarse en sus géneros; lo que afecta en el desempeño de los alumnos en niveles más altos de su educación.

Acercar a los docentes de secundaria técnicas, basadas en la teoría de la escritura de Peter Elbow y de Donald Graves, ayudaría a generar un ambiente más flexible, que permita a cada alumno reconocer sus propios procesos de escritura y los temas que le interesan. Ambos teóricos desarrollan sus ideas sobre la base de que la escritura debe ser libre de las exigencias académicas, para primero promover el hábito y el interés; luego, encontrar sus propias ideas y voz; finalmente, realizar el trabajo de corrección y edición para su publicación o lectura; desde la propuesta de Freinet sobre la escritura del texto libre, se ha señalado que un texto sin finalidad real, es una tarea sin interés ni aprendizaje para la vida. En cualquiera de las finalidades y de las técnicas siempre se requerirá de la metacognición sobre la tarea y de la coevaluación.

A partir del próximo ciclo escolar, los maestros implementarán el nuevo Programa, en el que se ha eliminado el texto autobiográfico; sin embargo, se le pide al alumno que escriba cinco textos donde comparta sus ideas y emociones, partiendo de la lectura de un libro. Considerando lo anterior, la propuesta didáctica que derivará de esta investigación, toma el concepto de autobiografía con la perspectiva de Tristine Rainer (1998), como una narrativa personal; en la que técnicas y actividades están enfocadas en la evocación más que en la forma, en la conexión con el lector más que la educación moral. Los factores, que inciden actualmente en la escasa enseñanza de la escritura autobiográfica en las aulas de Celaya, se presentarán de igual manera al no existir un conocimiento didáctico, escritural y literario; por lo que es posible utilizar los resultados de esta investigación para determinar las técnicas y actividades que promuevan circunstancias básicas que desarrollen la competencia literaria: roles, formas de evaluación, creación del hábito de escribir, etc.

Tablas

Tabla 1. Rúbrica para el análisis de textos personales. Nivel de competencia escritural.

ÍTEM	Por iniciar (1)	En expansión (2)	Establecida (3)
A. Descripción	Nombra características de personas y lugares.	Describe personas y lugares.	Escribe los rasgos esenciales de personas y lugares.
B. Ambiente	Menciona elementos sociales-históricos o ambientales.	Relaciona los elementos sociales-históricos o ambientales con su historia personal.	Analiza la influencia que tuvieron los elementos sociales-históricos o ambientales en su historia.
C. Voz del autor	Dice sus puntos de vista sobre personas y/o situaciones.	Emite juicios sobre personas y/o situaciones.	Argumenta sus juicios sobre personas y/o situaciones.
D. Lenguaje	Se expresa con lenguaje ordinario, repetitivo y frases gastadas.	Utiliza un vocabulario amplio y algunas figuras retóricas.	Crea figuras retóricas. Maneja un vocabulario amplio e intencionado.
E. Tiempo	Relata los sucesos en orden cronológico del pasado al presente, imitando los ejemplos.	Narra los sucesos de manera distinta al cronológico, sin una intención consciente.	Manipula conscientemente la estructura narrativo-temporal, según la intención.
F. Intención	Los elementos narrativos relatan la realidad o sobre sí mismo.	Los elementos narrativos justifican al autor o la realidad.	Los elementos narrativos llevan a la reflexión sobre sí mismo o la realidad.
G. Pacto autobiográfico	El narrador protagonista relata sin tomar consciencia de la forma.	El narrador protagonista narra la historia con consciencia.	El narrador protagonista crea una historia con una intención.

Referencias bibliográficas

- Amaya Pisco, Jorge. “Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes”. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 3. 1 (2011): 71-83. Web. 11/05/2017, http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-464120110001000006&script=sci_abstract&tlng=es
- Bloom, Benjamin, ed. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. New York-Toronto: Longmans-Green, 1956.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*, Web. 28/03/2017, https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- [Culham, Ruth. *100 Trait-specific comments. A quick guide for giving constructive feedback on student writing*. New York: Scholastic, 2006.
- Elbow, Peter y Pat Belanoff, comps. *A community of writers: A workshop course in writing*. New York: Mc Graw Hill, 1989.

- Elbow, Peter. *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press, 1998.
- Guijosa, Marcela. *Escribir nuestra vida: Ideas para la creación de textos autobiográficos*. México: Paidós, 2004.
- Graves, Donald. *Didáctica de la escritura*. España: Ediciones Morata, 2002.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós, 1998: 169-245.
- Lejeune, Philippe. *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion, 1986.
- Medrano Camacho, Verónica., et al. “Perfil de los docentes de educación secundaria y media superior”. *Panorama educativo de México 2016: Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. (2017): 166-172. Web.
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- Rainer, Trintine. *Your life as story: Writing the new autobiography*. New York: Putnam’s Sons, 1998.
- Secretaría de Educación de Guanajuato. *Concurso de oposición para Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2017-2018* (2017).
<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Guanajuato.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Estudios 2011: Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español*. México: SEP 2011.

EL USO DE LAS REVISTAS ILUSTRADAS TIPO CÓMICS EN LA ESCUELA PREPARATORIA

Francisco González Gaxiola
María de los Ángeles Galindo Ruíz De Chávez

Universidad de Sonora

Resumen

En este avance de un proyecto de investigación se presentan los datos sobre la percepción de los docentes de enseñanza media superior, lo mismo que la confirmación de las autoridades en la materia (docentes experimentados en la enseñanza e investigadores universitarios) respecto del uso de los cómics en el aula desde la perspectiva de quienes los programan (los docentes) y de quienes los usan (los alumnos). Desde un punto de vista didáctico, la pregunta se formularía así ¿qué esperar de las historietas en el aula como apoyo en disciplinas que se sirven de relatos, literatura de ficción, aquella que se basa en el género narrativo con recurso a personajes, acciones, relación causa-efecto? Una subsiguiente incógnita reside en si también pueden los cómics utilizarse en el cumplimiento de algunos otros roles. La base de fondo teórico se apoya en la teoría de los polisistemas complementada con la pragmatista teoría de la estética del lector. Mediante una investigación cualitativa a partir de la aplicación de un cuestionario semiestructurado se busca conocer la recepción, aceptación/rechazo y, en el primer caso, el uso que los docentes hacen o pueden hacer de los cómics en la enseñanza de la lengua y la literatura. Los docentes entrevistados corresponden a escuelas públicas de los diversos subsistemas de educación media superior, al igual que de las escuelas privadas incorporadas a la Universidad de Sonora. Los resultados muestran que muchos docentes manifiestan una clara disposición hacia el uso de cómics; y que las varias razones para usarla apuntan a estimular la imaginación, la creatividad, y por parte del estudiante se ve un atractivo cuando se trabajan temáticas abstractas.

1. Introducción

La literatura ya no es lo que era. En una breve exposición sobre la crisis de los géneros literarios debido a la intromisión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por la hibridación de los géneros, por la multimedialidad, por la hipertextualidad, y por una conciencia personal acuciante, he tratado de llamar la atención hacia la didáctica de la lengua y la literatura en un este artículo en que quisiéramos que llenara predicativos de incómoda, irritante, desestabilizadora, a una atmósfera en la que parece no pasar nada: la atmósfera de los institutos universitarios de enseñanza de la literatura. La realidad muchas veces desafortunadamente es diferente a la que se enseña en las universidades. (Wagensberg, 2014). Si continuamos con la percepción y concepción de literatura tradicional, retrotraída a los románticos, la consecuencia es que los de letras quedaremos relegados de la cultura; es posible que la literatura como la conocemos hoy, no desaparezca en su formato impreso pero lo más probable es que quede relegada a una élite entusiasta por los fetiches raros, antiguos, con exclusividad de símbolos impresos. La otra posibilidad de permanencia más visible y sencilla tanto para su investigación como para su recepción y enseñanza, consiste en ampliar,

extender o tornar extensible el concepto de literatura para que incluya la imagen y el sonido y todas las tonalidades y combinatorias posibles, un concepto como lo que alguna vez planteó T. Eagleton (1988), la “retórica extendida”.

Atendiendo a una de las ideas centrales del modelo de polisistemas de Even-Zohar, se puede concluir que, al menos en el campo disciplinar de la literatura y de la reflexión sobre ella, parece que en muchas de las academias universitarias no alcanzamos a darnos cuenta de las implicaciones del rápido movimiento de los cambios culturales. La causa o razón obedece, dentro de otras posibles, a que los estudios filológicos son conservadores y hasta ciegos tanto en la concepción del objeto de estudio como en la forma de estudiar la literatura¹.

La perspectiva de la que enunciamos nuestra preocupación es el de la didáctica de la literatura. La didáctica de la literatura enfrenta, desde la perspectiva sociocultural, un contexto en el que el mercado editorial y las tecnologías de la información imponen formatos, modos y discursos distintos a los formatos canónicos; entre otros tenemos el cómic, la historieta, la novela gráfica, el videojuego, el cine entre otros. Estos textos, tendencia de la literatura actual, son reflejo del mundo cultural posmoderno, con los siguientes rasgos: géneros eclécticos, desintegración de las narrativas tradicionales, polifonía, la intersubjetividad y la metaficción (Nikolajeva, 1998).

La perspectiva sociocultural reconoce que el acto de leer es una práctica social, donde los miembros de la comunidad asumen un rol y le asignan sentido al texto. Reconoce, además, que el texto es un artefacto social y político con el que se ejerce el poder a través de la retórica, que tiene un mensaje que está situado, es decir, que detrás del mensaje hay un autor con personalidad propia, que vive en un lugar y tiempo determinado de la historia, que tiene una intencionalidad y por lo tanto una ideología. Desde la perspectiva sociocultural, menciona Sánchez Corral (2003), que esos discursos dominantes impuestos por el mercado para que sean aceptados automáticamente por las audiencias, requieren de la intervención didáctica para que el adolescente o joven desarrolle de manera emancipadora su propia voz y competencia comunicativa. Dicho en síntesis, se trata de una intervención didáctica que deberá ser replanteada ante el contexto posmoderno descrito y en el que ya estamos inmersos. (Z. Bauman, 1999)

¹ En nuestro plan curricular recientemente reformado con la incorporación de la perspectiva didáctica de competencias, aparece una única asignatura denominada “literatura y nuevas tecnologías”, y sólo a ella se le responsabiliza de la actualización de una currícula muy atenta a la tradición, al estudio de la novela impresa, al poema y muy al final, al teatro y al ensayo (si acaso).

Nuestra inquietud se corresponde con los conocimientos, habilidades y destrezas que deberán dominar los egresados, ya profesionales, si se dedican a enseñar el aprecio por las obras literarias. Los profesionales del futuro tendrán por objetivo, primero, enseñar a conocer y dominar la lectura y, en segundo, la escritura en sus diversos géneros discursivos junto con las competencias respectivas. Mi pensamiento se dedica en el presente escrito a promover estrategias más variadas y productivas como pasos hacia la adquisición y fortalecimiento del pensamiento abstracto y complejo, crítico y creativo a través de, ésta es nuestra propuesta, cómics.

Hasta ahora esto suena muy bien salvo que es del todo perturbador proponer que se enseñe a leer historietas en el sistema escolar vigente. Continuaría una larga discusión si la sugiriera como una propuesta de trabajo digna de ser experimentada. Ya lo he señalado antes de diversas maneras. (González, 2017; 2018). Para ello, antes de formular hipótesis sobre las ventajas de la enseñanza de la literatura (o de hecho, de cualquier otra asignatura) a través de cómics, por qué no buscar y constatar primero la percepción de los docentes hacia el género al que designamos como cómics o historietas o historias gráficas como formas alternativas del género narrativo.

En virtud de lo anterior formulamos un cuestionario de doce preguntas (en anexo), para ser respondido por maestros de escuelas de bachillerato público y privado y después por docentes universitarios de psicología, ciencias sociales y comunicación, todos de la ciudad de Hermosillo. En total treinta y siete docentes. Entre otras preguntas dirigíamos nuestra curiosidad hacia su aprobación o rechazo de los docentes hacia los cómics en el ámbito escolar, su experiencia y familiaridad con ellos, su disposición a usarlos y, si ese fuera el caso, el tipo de posibles efectos como contribución al aprendizaje, de acuerdo al reconocimiento y observación de los docentes. Los datos que a continuación se exponen son abundantes, el total de ellos los anexo al final de este avance. Pero es nuestra convicción que hemos confirmado lo que más de un profesor calificaría de obvio, de que los cómics pueden y deben ser no sólo un apoyo sino también una estrategia para la enseñanza de la literatura narrativa. No sólo es así, aunque es la parte más prometedora dado el marco teórico arriba apuntado, porque el valor narrativo es un aglutinador con función de fortalecer la secuencia de hechos correspondientes a la representación de la experiencia, por lo tanto, es también un plus en cualquier explicación didáctica de teorías disciplinares varias, conceptos, procesos. Incluso es probable que esta afirmación sea válida en la enseñanza de cualquier disciplina y que igualmente sería predicable para los juegos de entretenimiento.

A ese respecto la razón parece sencilla: la narrativa o cualquier relato fortalece las actividades lúdicas, siendo aún mayor dicha función en los juegos de participación. Son también funciones aglutinadoras o reforzadores, prometedores en una exposición escolar, a través del recurso al conflicto en la presencia de cualquier género (drama, comedia, film, video, exposiciones áulicas, entre tantos. Comprometernos con estos últimos datos, es una tarea que estaría por confirmarse.

2. Metodología

2.1 Materiales y métodos

Este trabajo tiene un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo transversal, apoyado en la afirmación de Gómez: la investigación no experimental es “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” y es transversal porque en estas investigaciones se «recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado» (2006, 102).

2.2 Participantes

El universo se conformó de docentes de Educación Media Superior, tanto públicas (45%), como privadas (55%). De las instituciones públicas participaron docentes de ocho subsistemas de bachillerato: COBACH, CETIS, CBTIS, CECYTE, CBTA, CETMAR, CEDART y CONALEP; de las privadas, se eligieron a aquellas que están incorporadas a la Universidad de Sonora. El muestreo fue de oportunidad y con conocimiento informado del profesor. La muestra la conformaron 37 docentes que imparten materias relacionadas con el área del lenguaje y la literatura a nivel bachillerato. Las características de los docentes entrevistados son en un 62.2% mujeres y un 37.8% hombres. El 63.2% de los docentes tiene licenciatura, mientras que el 31.6% maestría. De los docentes que trabajan en instituciones de educación media pública, el 23.5% imparte *Taller de lectura y redacción*; 29.4% *Literatura*; 17.4% *Lengua adicional al español*; 47.1% *Lectura, expresión oral y escrita*; el 11.8% *Comunicación*; y 5.9% *Filosofía y otras no especificadas, respectivamente*. Las asignaturas que imparten los docentes de las instituciones de educación media superior privadas se representan como sigue: el 40% imparte *Taller de lectura y redacción*, 45% *Literatura*, 35% *Lengua adicional al español*, el 15% *Lectura, expresión oral y escrita*, y 5% *otra no especificadas*. El perfil de egreso de los docentes que imparten estas asignaturas son principalmente graduados en Ciencias de la Comunicación (el 35.3%), Literaturas Hispánicas (17.5%) y Psicología (17.6%). Otros perfiles que también están involucrados con la

enseñanza de asignaturas de lengua y literatura son: Lingüística (5.9%), Enseñanza del Inglés (5.9%), Trabajo social (5.9%), Historia (5.9%).

2.3 Instrumento y procedimiento

Este trabajo muestra parte de los resultados de un proyecto de investigación. Se utilizó un cuestionario semiestructurado. El objetivo que el cuestionario tuvo fue conocer la opinión de los docentes sobre el uso de la historieta (cómic) como recurso didáctico en la enseñanza de la narrativa, en los cursos de lengua y literatura en el nivel medio superior. El cuestionario, conformado por ocho preguntas, fue aplicado de manera personalizada en cada uno de 37 docentes de las instituciones arriba mencionadas. Para el caso de este documento se analizan sólo cuatro preguntas, mismas que se enuncian a continuación:

1. ¿Ha leído usted alguna historieta (cómic, caricaturas, novela gráfica o anime) por su cuenta, independientemente de sus labores de enseñanza? ¿Cuál es el subgénero de preferencia?
2. ¿Ha observado usted si sus estudiantes leen historietas fuera de clase por su cuenta?
3. ¿Con qué frecuencia ha usado usted historietas como apoyo didáctico durante una lección o en el desarrollo de una unidad didáctica?
4. En el caso de haber utilizado la historieta como recurso didáctico ¿cuáles fueron las reacciones de los alumnos? y ¿cuáles fueron los criterios para hacerlo?

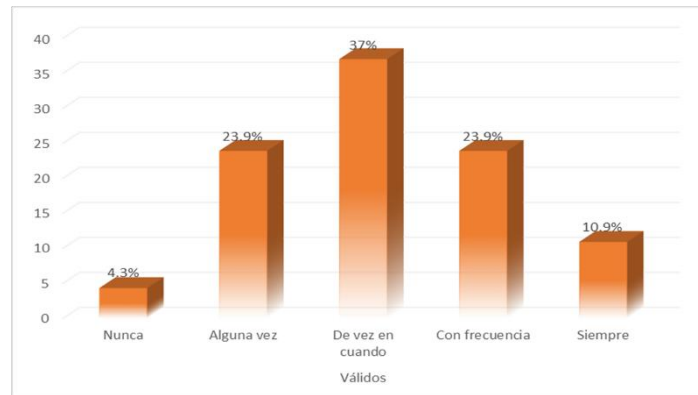
Para realizar el análisis de resultados se utilizó el programa estadístico del SPSS.

3. Análisis de resultados

a) La lectura de historietas por gusto

Se les preguntó a los docentes la frecuencia con la que leen historietas por gusto, por fuera de sus actividades académicas de enseñanza. De los 37 docentes entrevistados, el 4.3% declaró que nunca ha leído historietas por su cuenta; el 23.4% las leyó alguna vez, el 37% las ha leído *De vez en cuando* y el 23.9% las ha leído con frecuencia. Sólo el 10% de los entrevistados declaró leer siempre historietas por su cuenta. Tal como se puede observar en el gráfico 1.

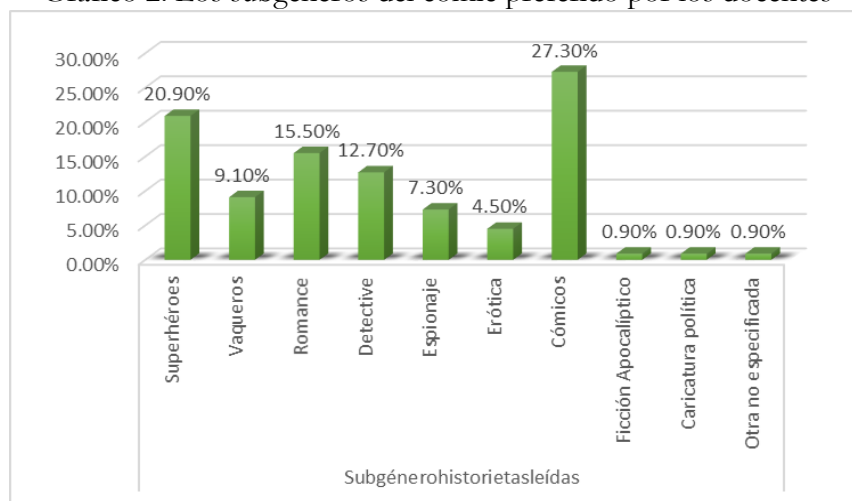
Gráfico 1. Los docentes que leen historietas por gusto



b) Subgénero preferido por los docentes

A los docentes que declararon leer historietas por su cuenta, se les preguntó también cuál era el subgénero de preferencia. En el gráfico 2 se puede observar que el género preferido por los docentes es, en primer lugar, el humorístico o cómico con el 27.3%; en segundo, el de superhéroes con el 20.9%; en tercero, el de Romance (15.5%); en cuarto, el de Detectives con el 12.7%; en quinto, el de Vaqueros con el 9.10%; el sexto, el de Espionaje con el 7.30%; y el séptimo, el subgénero Erótico con el 4.5%.

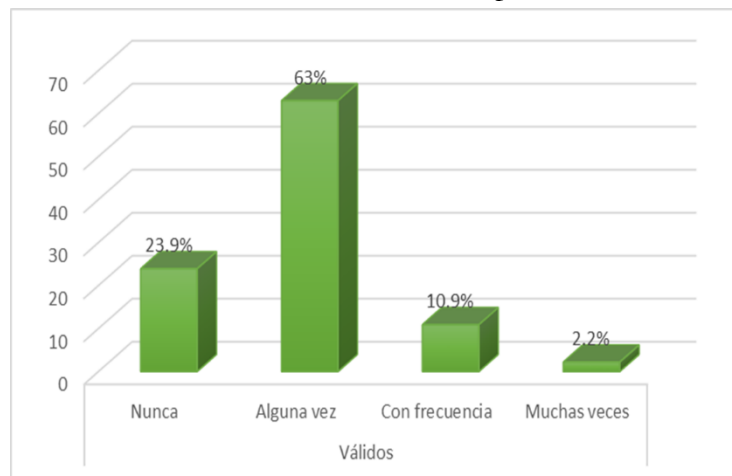
Gráfico 2. Los subgéneros del cómic preferido por los docentes



c) La frecuencia con que los docentes observan que los estudiantes leen historietas por gusto

La siguiente pregunta consistió en conocer si los docentes observaban a sus estudiantes leer historietas por su cuenta. Las respuestas las podemos observar en el gráfico 3, donde podemos advertir que el 23.9% de los docentes *Nunca* se ha percatado si sus estudiantes leen historietas por gusto; el 63% de ellos reporta que *Alguna vez* los ha visto leer historietas por gusto, el 10% reportó que esta acción la hacen con *Frecuencia*; y sólo el 2.2% mencionó que *Muchas veces* hacen esta actividad.

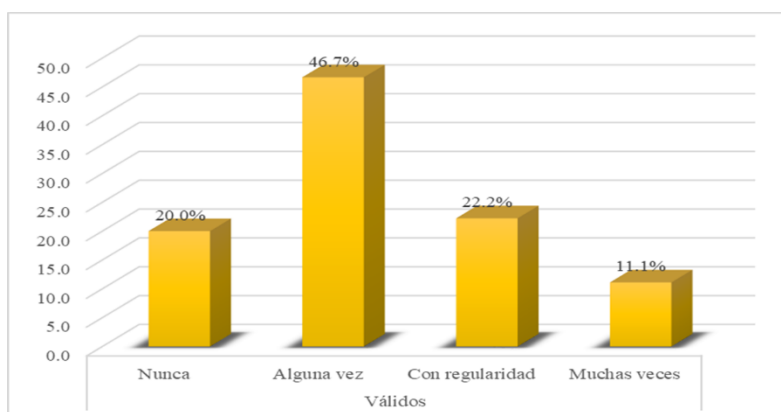
Gráfico 3. Frecuencia con la que los docentes observan que sus estudiantes leen historietas por su cuenta



c) Frecuencia con la que los docentes usan la historieta como recurso didáctico

La pregunta ¿Con qué frecuencia ha usado usted historietas como apoyo didáctico durante una lección o en el desarrollo de una unidad didáctica?, arrojó como resultado que el 20% de los docentes *Nunca* la ha usado; el 46.7% de ellos lo ha hecho *Alguna vez*, el 22.2% de los docentes utiliza la historieta como recurso didáctico *Con regularidad*, y el 11.1% de ellos declararon utilizarla *Muchas veces*. Ver gráfico 4.

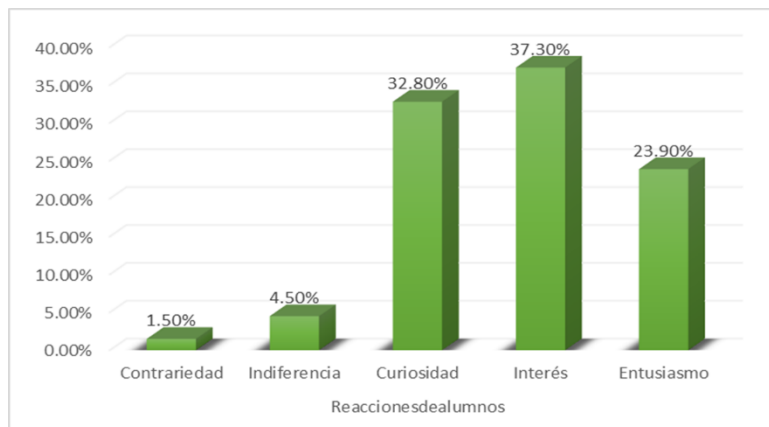
Gráfico 4. Frecuencia con la que los docentes usan la historieta como recurso didáctico



d) Reacciones de los alumnos ante el uso de historietas como apoyo didáctico

Tómese nota de que el sistema de respuestas para esta pregunta fue de opción múltiple con más de una opción posible, por lo que un docente pudo haber indicado más de una reacción observada en sus alumnos. A los docentes que declararon utilizar la historieta como recurso didáctico se les pidió que describieran cuáles eran las reacciones de sus alumnos. Así, en el gráfico 5 podemos observar que el 1.5% de los docentes reconoció que los alumnos mostraron *Contrariedad*, el 4.5% advirtió *Indiferencia*, el 32.8% de los docentes señalan que los alumnos mostraron *Curiosidad*, el 37.3% identificó en sus alumnos *Interés*, y el 23.9% de los docentes declaran *Entusiasmo* por parte de sus alumnos a la hora de utilizar historietas como recurso didáctico.

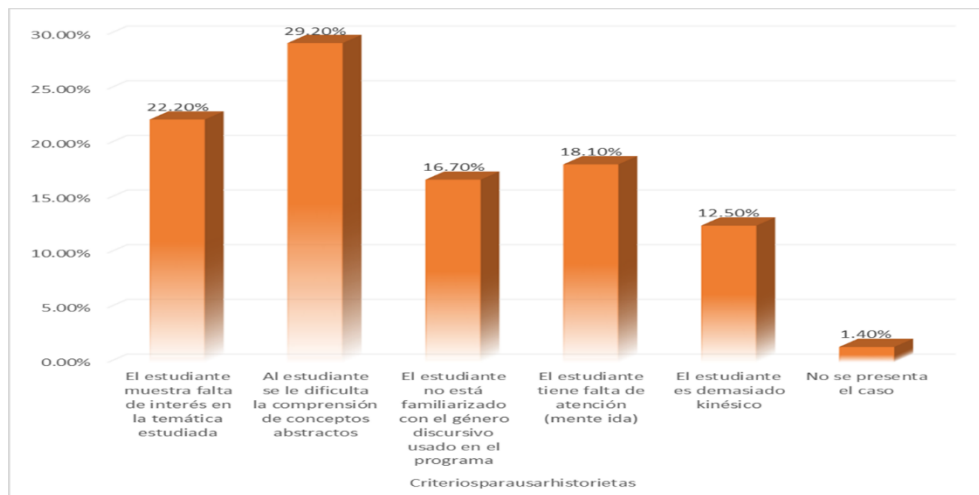
Gráfico 5. Reacciones de los alumnos ante el uso de historietas como recurso didáctico



e) Criterios seguidos por los docentes para el uso de historietas como recurso didáctico

De los docentes que indicaron que utilizaban las historietas como recurso didáctico, el 22.2% adujo que lo hacía cuando el estudiante muestra falta de interés en la materia, lo utiliza como un motivador; el 29.2% argumenta que el uso de la historieta se vuelve didáctica cuando a los estudiantes se les dificulta la comprensión de conceptos abstractos; el 16,7% de los docentes tiene como criterio el uso didáctico de la historieta cuando se presenta el caso que los jóvenes no estén familiarizados con el género discursivo usado en el programa.

Gráfico 5. Criterios para el uso de historietas como herramienta didáctica



Otras razones para que los docentes utilicen la historieta de manera didáctica, es el hecho que los alumnos no presten atención o se muestren distraídos (18.1%), o bien, cuando el alumno es demasiado kinestésico. Véase el gráfico 5.

Del análisis anterior podemos destacar que la principal razón para usar la historieta como herramienta didáctica es que los alumnos tienen problemas de comprensión de conceptos abstractos y que la herramienta visual causó interés, entusiasmo y curiosidad.

Discusión y conclusiones

Del análisis de las respuestas a las diversas preguntas podemos inferir tanto la disposición del profesor al uso o no de historietas, lo mismo que observaron sobre el comportamiento de los alumnos al respecto. Así pues, se pueden desprender varios cuestionamientos como el siguiente ¿es posible crear algoritmos como proceso didáctico para desarrollar el atractivo hacia su asignatura y junto con ello el desarrollo del pensamiento abstracto, imaginación, creación? Y por supuesto, se pueden desprender otras muchas preguntas que irán surgiendo en cuanto nos acercamos a despejar incógnitas. Por ejemplo, ¿qué tipos de conceptos abstractos son trabajables con la historieta? Y ¿de qué manera constata el profesor que los estudiantes asimilan dichos conceptos?

¿Usar historietas significa que el profesor hace uso de ellas para mostrar o ejemplificar, o bien, que también hace que los estudiantes construyan historietas? Si es el primer caso, ¿cuál subgénero es el que se utilizaría?; y si es el segundo, ¿serían historietas hechas a mano o a través de

un soporte digital? La exploración iniciada aquí da para profundizar en la temática de los controvertidos cómics, en especial lo concerniente al ámbito subjetivo en que el lector se enfrenta a los cómics (Fouquier, 1988)

Constatamos que la mayor parte de los docentes han estado en contacto con algún tipo de historietas, y es desprendible que los docentes tenderían cuando menos a explorar el uso de cómics como instrumento didáctico. Aunque no lo extraigamos de la encuesta, sí de declaraciones en entrevistas son las siguientes: que los docentes no se sienten seguros, que no saben cómo, y que tampoco se sienten protegidos de la línea ortodoxa institucional². La narrativa como género es invasiva pues se encuentra en casi todo género, pero para el caso que comentamos podemos ver como ejemplo una asignatura, la química. En esta asignatura, cuando no se expone algún tipo de relato histórico, la biografía de algún investigador o teórico, o el descubrimiento de un elemento, o la invención de algún instrumento, casos típicamente narrativos, si lo que se plantea es más bien de carácter conceptual, es de preguntarse si se podría aun así idear una manera para volver más atractiva una exposición y hacer los resultados de la presentación más eficientes. A este respecto creemos que dependerá de la creatividad del profesor para convertir el tema en una presentación de guion dramático-conflictivo mediante escenas con libretos sencillos entre los posibles personajes intervinientes –humanizados, claro- sean estos, por ejemplo, electrones vs. protones; el corazón vs. los pulmones o una escena melodramática entre varios órganos discutiendo la respectiva importancia de su función. Esto se presentaría claro, de manera variada, cómica o trágica. Los ejemplos son de un número muy grande (Elder, 2014) y la imaginación puede ayudarnos para una vez seguidos los pasos de la caracterización de un personaje en un relato, sus acciones, ayudantes y enemigos en una empresa, o también en una obra de teatro, se lleven a cabo infinidad de historias³, o diálogos, los que pueden o no ser parte de una historia.

Lo que hemos presentado en los gráficos es el resultado de puntos nodales a las creencias de los maestros que les gustaría proceder de una manera más activa, más innovadora, más atractiva pero por muchas razones no se atreven: el ridículo, la llamada de atención, el no saber cómo proceder, la falta de estímulo, etcétera. Apenas barruntamos una superficie, detrás de la cual hay un mundo por investigar y proponer, y éste es precisamente el sentido del presente trabajo.

² En este punto, cuando se vislumbra la posibilidad de aplicar la historieta como recurso didáctico, nos preguntamos si aparte de la literatura narrativa, la adaptación de una historieta con los problemas propios de traducción en ella implicados, nos preguntamos, pues, si se podría recurrir a los cómics desde una perspectiva que no sea necesariamente narrativa, dramática o poética, por ejemplo.

³ Véase de Josh Elder *Reading with Pictures*, o *Read Comic Strips*, de L. Borozinski, entre tantos.

Dentro de las limitaciones que podemos observar pero que prometen un trabajo interesante en otros de carácter menos tentativo y de mayor profundidad es el referente a la percepción de los cómics en función de género del docente. Este punto lo podemos aplicar a la inclinación de maestros y maestras al igual que la correspondiente a los alumnos y alumnas. Además, se puede observar la disposición de los niños y las niñas hacia los héroes masculinos y las heroínas femeninas desde ambas posiciones. (Bowen, 2017; Porras, 2018)

Otro punto que no hemos tocado ni aludido es el referente al medio o formato de apoyo. Esto se debe a que, al pensar en cómics tiende uno a tener como referencia el medio impreso. Ya no es así en virtud de la gran cantidad y variada temática para abordar este género en films (películas Disney es el caso emblemático), y todavía aparte de los cómics animados tenemos formas híbridas que ahora permiten tecnologías de innovación. (Marchman, 2016; D. Bowen, 2017; Porras, 2018).

En esta área de reflexión y discusión debemos aclarar que en lo que a los estudiantes concierne, aunque visto desde la perspectiva del maestro, la cuestión puede presentarse no tanto en la percepción (aceptación o rechazo) de los alumnos sino al impacto emocional, intelectual o práctico que produce acercarse a los cómics en cualquiera de los formatos usuales. (Spiggle, 1986)

La información que hemos recopilado es más abundante que la que hemos intentado representar en las gráficas mostradas. Dado que estamos en un período de formación (podríamos decir), o de acercamiento a una investigación cuantitativo-cualitativa, nos hemos resistido a mostrar algunas conclusiones que podrían resultar algo polémicas, pongamos, por ejemplo, el tratamiento que se da a un tema sobre otro entre diversas escuelas privadas, o cuando enfrentamos diversos subsistemas públicos de escuela preparatoria en México: COBACH, CECyTES, CBTyS, entre otros.

Terminamos creyendo que los recursos didácticos con imagen son abundantes y que ofrecen promesas atractivas más quizá para los niños que para los docentes. Promesas y declaraciones de docentes abundan no sólo respecto a lo que hace la literatura en el lector y por eso su recomendación en su formación emocional e intelectual. Intelectual en lo que se refiere a conceptos de matemáticas y ciencias, por ejemplo, y emocionales en las historias de relaciones entre personas, en historias de amor o de aventuras, o simplemente en el aprendizaje con placer. Ahora, bajo este punto de vista, son igualmente grandes las expectativas que seguimos creyendo quienes buscamos maneras de formar el pensamiento creativo en los niños, adolescentes, y adultos incluso. Si creemos que la literatura puede ser útil en el proceso de maduración de un ciudadano a pesar de, dentro de otros factores, su inestabilidad emocional o conducta kinestésica, incursionemos con curiosidad

intrusamente en otros diversos medios no sólo las historietas, también otras variantes –los videojuegos, por ejemplo– y hagámoslo sin temor pero con prudencia.

Referencias bibliográficas

Barrero M. “Los comics como herramienta pedagógica en el aula”. *Cuadernos del Maestro*, 2009.
Recuperado desde <http://cuadernodelmaestro.blogspot.com>

Borozinski, Len. “*Read Comic Strips*” en GoComics, 15 mayo 2017 de www.gocomics.com/speechless

Bowen, Deanna Kaylin. “Female Perception of Comic Book “. Thesis. Tuscaloosa, Alabama: The University of Alabama, 2017.

Eagleton, Terry. *Introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

Elder, Josh. *Reading with Pictures*. Kansas City: McMeel books, 2014.

Even-Zohar, Itamar. “Teoría de los polisistemas”. Traducción de "Polysystem Theory", *Poetics Today* 11:1 (primavera 1990): 9-26. Tr. Ricardo Bermúdez Otero. Web 6/8/2018.
www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-teoria-polisistemas.pdf.

Fouquier, Eric. “Figures of Reception Concepts and Rules for a Semiotic Analysis of Media Reception”. *International Journal of Research in Marketing*, 4. 4 (1988) 331-347.

Gómez, M. Marcelo. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Brujas, 2006.

González, Francisco. “*Gamebooks* y narrativa de aventuras” en *Formas Alternativas del género narrativo*. Hermosillo, Sonora: Imprenta de la Universidad de Sonora, 2018, 126-142. Web www.letrasylinguistica.uson.mx/wp.../Formas_alternativas_del_genero_narrativo.pdf

____ “Novela gráfica sin textos. Su posible uso en la didáctica de la literatura”, en *Formas Alternativas del género narrativo*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora, 2018, 105-125. Web www.letrasylinguistica.uson.mx/wp.../Formas_alternativas_del_genero_narrativo.pdf

____ “El prisma de la literatura y su futuro en la educación”, en *Desde la literacidad académica II. Perspectivas, experiencias y retos*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2017. 7-26.

Marchman, Randolph. “A New Hew for Heroism or a Multi-method Evolutionary Analysis of the Green Lantern Comic Book Series for Insights on the Changing Cultural Perspective of Heroism”. Tesis de maestría. San José State University, 2016.

Nikolajeva, María. “Exit Children's Literature?”. *The Lion and the Unicorn*. 22. 2 (1998): 221-236.

Porras, Bárbara. “El estudio de las películas de princesas Disney y el cine como extensión de la tradición oral de los cuentos de hadas”. Tesis de maestría, 2018. Departamento Letras y Lingüística, Universidad de Sonora, 2018.

Spiggle, Susan. “Measuring Social Values: A Content Analysis of Sunday Comics and Underground Comix”. *Journal of Consumer Research*, 13. 1, (1986) 100–113, <https://doi.org/10.1086/209050>

Wagensberg, Jorge. *El pensador intruso*. Barcelona: Tusquets Editores, 2014.

UNIVERSITARIOS INDÍGENAS BILINGÜES FRENTE AL DISCURSO ACADÉMICO EN ESPAÑOL

Gilberto Braulio Aranda Cervantes

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Resumen

A la Universidad Pedagógica Nacional, en la ciudad de México, llegan a estudiar la licenciatura en Educación Indígena, alumnos con muy diversas características lingüísticas. Aunque todos conocen el español y algunos sólo esta lengua, en la cual se imparte la carrera, hay quienes tienen dificultades con ella. Por otra parte, algunos estudiantes poseen como L1 a un idioma originario y otros lo tienen como L2 con distintos grados de apropiación. Frente a esta situación se planteó indagar sobre el punto de vista de estos universitarios en relación a los requerimientos que tienen para estudiar, considerando que implican el uso de discursos académicos tanto en lo oral como en lo escrito. Buscando incorporar a la diversidad, se realizó un grupo de discusión con 8 participantes indígenas y 2 no indígenas; hombres y mujeres; de distintos grados de la licenciatura; bilingües en diverso grado (salvo una). En este trabajo se dará cuenta de las descripciones y demandas que plantean los universitarios en relación a las experiencias y necesidades de enseñanza y aprendizaje de quienes son bilingües. En esto destaca la demanda de una atención especial a este tipo de alumnos por parte del profesorado, la cual llega a implicar una tensión entre las expectativas de tener menores exigencias y las de lograr una educación de calidad. Para discutir los puntos de vista de estos estudiantes es pertinente considerar una perspectiva crítica y sociocultural, que nos lleve a repensar las responsabilidades y posibilidades que tienen la institución y los profesores para atender las necesidades formativas relativas a la apropiación de discursos académicos en términos de brindar equidad a los universitarios indígenas y no solamente igualdad. En este marco, la alfabetización académica a través del currículum se muestra una vez más como una necesidad.

Palabras clave: *alfabetización académica, universitarios indígenas, educación intercultural, bilingüismo.*

Introducción

A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco, ubicada en la ciudad de México, llegan a estudiar la licenciatura en Educación Indígena (LEI), alumnos con muy diversas características lingüísticas. Aunque todos conocen el español y algunos sólo esta lengua, en el cual se imparte la carrera, hay quienes tienen dificultades con ella. Por otra parte, algunos estudiantes poseen como L1 a un idioma originario y otros lo tienen como L2 con distintos grados de apropiación. Es difícil que en una misma aula coincidan dos o más hablantes de la misma variante lingüística vernácula, o incluso del mismo agrupamiento, pues estos universitarios proceden de muy diversas regiones y herencias culturales. Diversos trabajos han dado cuenta de la diversidad de estos universitarios (Czarny, 2012; Tirso, 2014; Aranda, 2015; Colectivo de Jóvenes Indígenas de la UPN, 2015).

Frente a esta situación me propuse indagar sobre el punto de vista de universitarios hablantes de lenguas indígenas en relación a los requerimientos que tienen para estudiar, considerando que implican el uso de discursos académicos, tanto en lo oral como en lo escrito. Se trata de considerar

una perspectiva sociocultural para este estudio vinculado a la literacidad académica, misma que ha contado ya con importantes aportes en relación al estudio de universitarios indígenas (Zavala, 2009 y 2011; Zavala y Córdova, 2010).

Para este propósito, me puse en contacto con diversos colegas, invitándolos a participar. Primeramente establecí comunicación con Mauricio Pérez Abril de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, mismo que sugirió proceder con una metodología de grupos de discusión y asesoró el respectivo proceso, incluso visitando mi universidad. Asumí coordinar los trabajos necesarios y enseguida obtuve de algunos colegas de la UPN la aceptación para integrarse a organizar el grupo propuesto, acordando que la grabación y transcripción de la misma quedaría disponible para los participantes académicos, quienes podrían analizarla desde sus propias perspectivas y difundir sus resultados. Para apoyar algunas de estas actividades conté con recursos del PROMEP¹ y con la colaboración de diverso personal de la UPN, mismos que agradezco.

El grupo de discusión ocurrió el 15 de octubre de 2015.

En este trabajo daré cuenta de un análisis propio.

Método

Se ha dicho que un grupo focal:

consiste en una conversación sobre un tema específico que es conocido y tratado en común para indagar la percepción construida colectivamente [...]; es decir, no se trabaja con perspectivas individuales juntas en un grupo, sino con un grupo como unidad dentro de una colectividad [...]. Se busca conocer [...] la manera que se tiene de representar socialmente el tema en cuestión [...] El espacio de diálogo construido en cada sesión genera y amplía el bagaje informativo mediante [...] la interacción del grupo (Pando y Villaseñor, 1996, 228).

Esto vale para el grupo de discusión organizado para esta investigación, aunque cabe aclarar que se pueden plantear coincidencias y divergencias entre los grupos focales y los de discusión (Gutiérrez, 2011) así como distintos sustentos para los procesos que se identifican como grupos de discusión (Criado, 2011). Desde la perspectiva que asumo:

¹ Programa de Mejoramiento del Profesorado (Secretaría de Educación Pública).

Un Grupo de Discusión (GD) es un mecanismo de producción de discursos organizados, estructurados, por un investigador que explora un fenómeno social específico. El GD opera desde criterios como la tensión entre la homogeneidad / heterogeneidad: los sujetos invitados [...] se mueven en un campo temático / problemático común, tienen intereses y expectativas frente a ese fenómeno; a su vez, proceden de lugares discursivos, ideológicos e institucionales diferentes (Pérez Abril, s/f: 1).

Para conformar el grupo de discusión se buscó a estudiantes que pudieran ser buenos informantes, que fueran reconocidos por algunos de los académicos participantes en la organización como alumnos con facilidad de palabra (estos organizadores eran docentes de la LEI²) e incluso con buen aprovechamiento, salvo en el caso de un alumno desertor, cuyo punto de vista también se consideró importante. Se trató de que los participantes, que fueron diez, pertenecieran a distintos pueblos originarios (se incluyeron 8 personas indígenas de 6 grupos originarios); de que la mayoría fueran hablantes de una lengua indígena en algún grado (8 lo fueron, incluyendo a una persona no indígena), que tuvieran diferentes grados de estudio en dicha licenciatura (hubo 2 recién egresadas y estudiantes de los semestres 3º, 5º y 7º, además de quién desertó después de 1º); y que hubiera una proporción equilibrada de hombres y mujeres (quedaron 5 y 5).³

Con el fin de contribuir al análisis, realicé la siguiente identificación básica para cada participante⁴:

Adriana (NO, E-L1, I-poco); Alfredo (SÍ, E-L2, I-mucho); César (SÍ, E-L2, I-mucho); Profa. Fermína (SÍ, E-L2, I-mucho); Prof. Fortunato (SÍ, E-L1, I-regular); Guadalupe (SÍ, E-L2, I-mucho); Prof. Jesús, (SÍ, E-L1, Ia-mucho, Ib-poco); José Luis (SÍ, E-L1, I-no precisado); Lourdes (SÍ, E-L2, I-mucho); Rosario (NO, E-L1, I-nada)

Junto con el nombre del participante se indica:

- Los casos en que el estudiante ha ejercido también como profesor(a).
- Si se considera a sí mismo miembro de un grupo originario (SI) o no (NO).
- Si su apropiación del español fue como primera lengua (EL1) o como segunda (EL2). La auto-percepción del grado de apropiación de una lengua indígena (LI): nada, poco, regular, mucho. Un participante tenía conocimiento de dos lenguas indígenas (Ia, Ib).

² Salvo el asesor y otra persona.

³ La integración del grupo no estuvo exento de vicisitudes que sería largo relatar.

⁴ Ellos nos dieron autorización para ser grabados y para ser mencionados por sus nombres.

Cabe notar que ser parte de un grupo originario no es lo mismo que hablar una lengua indígena y que cada vez hay en México más indígenas monolingües del español, aunque ninguno de ellos estuvo en el grupo de discusión. Por otra parte, una participante no era indígena pero tenía un conocimiento mínimo del náhuatl.

Hay otras características de la conformación del grupo que es pertinente indicar:

- Cinco participantes indicaron haber tenido experiencias de trabajo simultáneas a sus estudios, lo cual es común entre quienes cursan esta licenciatura.
- Siete participantes tienen más de 30 años; dos tienen 20 o 21; uno no tiene datos al respecto. Es decir, la minoría son estudiantes jóvenes. Esta proporción no es la que se da entre los alumnos de la licenciatura en cuestión.
- Cinco participantes han estudiado hasta bachillerato antes de ingresar a esta carrera; cuatro tienen estudios previos de licenciatura (aunque incompletos), tres de ellos han ejercido como docentes; no cuento con el dato de uno. Esta proporción no es representativa de las generaciones correspondientes a los participantes en este grupo.

En suma, el grupo ni es representativo de los estudiantes de dicha licenciatura ni buscaba serlo; su propósito era ver la problemática de los estudiantes indígenas plurilingües y 8 de los participantes tenían esta característica⁵. La integración del grupo también perseguía dar cuenta de la diversidad de este tipo de estudiantes y esto se logró en algunos aspectos pero no en todos, puesto que la intención de contar con “buenos informantes” llevó a que la mayoría de estos fueran alumnos destacados, con más estudios y con más edad que el común de los estudiantes. Si se es consciente de esta situación en el proceso de análisis de los resultados, estos pueden tener validez.

Siguiendo la metodología propia de esta tradición, el grupo de discusión partió de la explicación de sus objetivos y funcionamiento por parte de un coordinador⁶, así como de la lectura individual y en el momento de seis breves textos generadores de la discusión. Enseguida transcribo el segundo de ellos, que fue retomado puntualmente por los participantes para su discusión:

En una investigación sobre comprensión lectora con alumnos de recién ingreso a la LEI se analizaron características de su bilingüismo:

- *estudiantes que aprendieron el español hasta después de haber ingresado a la educación primaria,*

⁵ Se justifica la inclusión de los otros dos como puntos de vista sobre la problemática de sus colegas.

⁶ El grupo fue coordinado por Mauricio Pérez Abril; una de las razones fue porque él no era docente de la LEI, lo cual podría facilitar la expresión de los alumnos.

- *estudiantes que al iniciar su educación primaria ya sabían el español como su segunda lengua,*
- *estudiantes cuya L1 es español y aprendieron la lengua indígena en la infancia,*
- *estudiantes monolingües en español.*

Algunos de los resultados fueron los siguientes:

- Los estudiantes que empezaron a aprender el español hasta iniciar la educación primaria tuvieron el desempeño más bajo.*
- Los alumnos monolingües de español obtuvieron mejores calificaciones que todos los demás [...]*

Este texto generador da cuenta de una investigación llevada a cabo por Bernardo Torres (publicada en 2016).

Una vez transcrita la discusión, procedí a resumirla considerando cada turno de palabra a partir de identificar ejes discursivos que orientaban lo relevante para el resumen. Estos ejes se identifican a partir de distintas posturas que emergen sobre lo discutido, cada una de las cuales está sustentada en ideas o argumentos. Lo discutido puede partir vinculado estrechamente al contenido de un texto generador, pero también puede surgir desapegándose en menor o mayor medida de estos textos.

Para proseguir el análisis agrupé las ideas o argumentos que sostenían cada una de las posiciones en disputa y también reuní por otra parte aquellas que complementaban una o ambas posiciones. En cada caso, las posiciones se incluían dando cuenta del sujeto que las sostenía y de sus indicadores básicos, a fin de que la caracterización de los sujetos contribuyera a la interpretación de sus posturas.

Los procedimientos indicados en los dos párrafos precedentes se inspiraron en otros que fueron descritos someramente en Pérez Abril y Rincón (coord.) (2013), 183-187. Pero también presentan algunas adaptaciones y diferencias respecto a ellos. De cualquier forma, pueden ser comprensibles tomando en cuenta que:

El sujeto investigador [...] es el centro del análisis, desde sus trayectorias, sus intereses, sus expectativas, sus intuiciones [...] La labor interpretativa se ocupa, pues, de identificar, en el flujo de la conversación (discusión), cuáles son las posiciones clave, los ejes de tensión que circulan [...] Estaríamos cerca de preguntas como: ¿cuáles son las posiciones en disputa? [...] ¿Cuáles son los argumentos de las diferentes posiciones? (Pérez Abril, s/f: 3 y 4).

En este trabajo daré cuenta de tres ejes discursivos; ello no quiere decir que éstos cubran todo el contenido abordado por el grupo.

Resultados

El primer eje discursivo⁷ es en torno a las **capacidades de lectura** en particular, y de estudio en general, que pueden tener **los estudiantes plurilingües**.

La posición 1 está planteada desde el texto generador que indica que “los estudiantes de recién ingreso a la LEI que empezaron a aprender el español hasta iniciar la educación primaria tuvieron el desempeño más bajo sobre comprensión lectora”. En estricto, los resultados publicados (Torres, B., 2016) no se enfocan a individuos, sino a promedios obtenidos en grupos de estudiantes, pero la redacción del texto generador da margen a interpretar que cualquier sujeto está predeterminado en su comprensión lectora a partir de su caracterización lingüística. Solamente el Prof. Fortunato (SÍ, E-L1, I-regular) puede avalar este resultado pero señalando también limitaciones:

De alguna manera yo creo que los resultados pueden ser reales, pero tienen que ver cómo se mide la comprensión lectora, es decir, si se mide en español, pues es obvio que el que tiene como primera lengua una lengua indígena o diferente al español [...] no va a interpretar como interpreta alguien que tiene como primera lengua el español; y bueno, [...] pues yo digo que sí tienen efectos en la universidad [...] porque la vida académica [...] tiene una exigencia [...]

La posición 2, contenida claramente en el planteamiento de Lourdes (SÍ, E-L2, I-mucho) indica que varios factores pueden influir en el desempeño estudiantil, pero no es determinante que ser bilingüe implique malos resultados, al menos no cuando hay por parte del alumno “interés de poder aprender”. Otros tres participantes, avalan lo expuesto por Lourdes dando prioridad al valor que en el desempeño estudiantil puede tener el “echarle ganas” (Prof. Jesús SÍ, E-L1, Ia-mucho, Ib-poco), “el compromiso” (Profa. Fermina SÍ, E-L2, I-mucho) y la posibilidad de adquirir nuevas “capacidades” en la universidad (José Luis SÍ, E-L1, I-no precisado)⁸. Así, entre las personas que rebaten la posición 1, hay quienes son ejemplos de estudiantes que tienen el español como L2 pero que han salido adelante en sus estudios exitosamente.

⁷ No es el primer eje discutido, sino el primer eje que expongo.

⁸ Rosario, que no es indígena (NO, E-L1, I-nada), indica que el desempeño no depende solo de las ganas. Sin embargo, otros estudiantes de la LEI también enfatizan en otra investigación (Aranda, en prensa) la importancia de las ganas de aprender.

Finalmente, hay ideas que complementan una o ambas posiciones:

- La misma Lourdes apunta que no hay que olvidar la responsabilidad de la universidad de ofrecer herramientas para el aprendizaje, es decir, señala implícitamente que los resultados de los alumnos no sólo dependen de ellos, sino también de lo que ofrece la institución donde se educan.
- Rosario (NO, E-L1, I-nada) plantea que la mayoría de los alumnos de su licenciatura trabajan y esto les deja poco tiempo para leer y hacer tareas, cuestión que deberían considerar los maestros, dice ella, y las investigaciones, puedo agregar yo. Además, cuestiona en parte la idea motivacional expresada en la posición 2, opinando que el desempeño estudiantil no sólo depende de las ganas, sino también de los antecedentes formativos.

El segundo eje discursivo remite a las **dificultades de los alumnos plurilingües**.

Una posición establece llanamente que estos universitarios tienen más dificultades para estudiar por los conceptos o palabras que no se entienden (Guadalupe: SÍ, E-L2, I-mucho; Alfredo: SÍ, E-L2, I-mucho).

La posición 2 va más allá al considerar que los estudiantes plurilingües tienen dificultades del mismo tipo pero de diferente grado que quienes dominan el español; así, Fortunato (SÍ, E-L1, I-regular) y Adriana (NO, E-L1, I-poco) señalan que aun los hispanohablantes tendrán dificultades para escribir en la universidad; además ella apunta que hay contenidos culturales más difíciles para los **no** indígenas.

En un **tercer eje discursivo** se debate sobre el **nivel de exigencia** que debe tener la formación profesional de los universitarios indígenas.

En la posición 1, Fermina (SÍ, E-L2, I-mucho) se inconforma porque los maestros traten igual a estudiantes bilingües y a los que no; deben buscar alternativas de trabajo y de programa.

En la posición 2 (Prof. Fortunato: SÍ, E-L1, I-regular; José Luis: SÍ, E-L1, I-no precisado) los maestros y/o instancias educativas deben exigir lo mismo a los estudiantes bilingües:

los maestros a veces también bajan el nivel académico para que los alumnos entiendan, y [...] no nos beneficia, porque si decimos “somos profesionales de la educación indígena”, pues realmente debemos de tener

todas las competencias [...] lingüísticas [...], porque si nosotros estamos en una licenciatura donde el nivel académico es bajo, pues también así vamos a ser egresados (José Luis: SÍ, E-L1, I-no precisado).

El Prof. Jesús (SÍ, E-L1, Ia-mucho, Ib-poco), dentro de esta posición, presenta también retos al maestro: “te debe de dar opciones, trazar otra ruta en la que el punto de encuentro sea esa, la misma formación del mismo nivel”.

La posición 3, expuesta por Rosario (NO, E-L1, I-nada) plantea una alternativa que propone no solo considerar el historial lingüístico de los alumnos, sino también su trayectoria escolar⁹ y de acceso a la lectura, todo lo cual llevaría a que los docentes no exigieran lo mismo a estos estudiantes, o bien, a que los apoyaran especialmente.

Además, sin escatimar esfuerzos, también cabe reconocer, como lo hace el Prof. Fortunato (SÍ, E-L1, I-regular), que a los profesores les es complicado atender situaciones en que hay hablantes de diferentes lenguas, pero este es ya otro tema que merece sus propias investigaciones.

Antes de concluir, me parece importante notar que a lo largo de toda la discusión del grupo nunca se habló de beneficios del bilingüismo, siempre se le vio como una dificultad; incluso la aseveración del texto generador de que “los alumnos monolingües de español obtuvieron mejores calificaciones que todos los demás” no es rebatida explícitamente, lo cual sugiere que el multilingüismo es considerado como una desventaja (aunque pueda “superarse”), pero no como una riqueza de quién lo posee¹⁰.

Discusión

Tal como lo indica Lourdes (SÍ, E-L2, I-mucho), “existen en estas aulas de la licenciatura de Educación Indígena una diversidad, tanto igual plurilingüe y con todas las características”. El reto institucional y docente es la atención a la diversidad a través de todo el currículum y de manera extracurricular.

En esta investigación se trató de integrar un grupo diverso, e indudablemente se hizo en muchos aspectos, sin embargo, dada la consigna de que los grupos de discusión se tienen que integrar con buenos informantes, se privilegió invitar a los estudiantes exitosos, marginando, con una excepción, a quienes no lo han sido. Algunos de los participantes en esta experiencia criticaron las

⁹ Las condiciones de trayectorias escolares de estudiantes de la LEI han sido documentadas por V. Hernández (2014).

¹⁰ Ferreiro (2007) ha notado cómo por un lado la sociedad incluyendo a los investigadores aprecia ciertos bilingüismos que implican a lenguas de prestigio pero desvalora a los que implican a lenguas vernáculas.

prácticas docentes excluyentes, centradas en los alumnos “que hablan bien el español” (Profa. Fermina: SÍ, E-L2, I-mucho), en “los de enfrente” (José Luis: SÍ, E-L1, I-no precisado) y esto se reprodujo en esta investigación.

Alfredo, que se apropió del español como L2 y que suspendió sus estudios en la licenciatura desde el primer año de ingreso, cuenta su historia personal en la cual las dificultades de entender el español son exacerbadas por los maestros en todo su trayecto educativo:

Yo soy hablante de la lengua mazahua, cuando crecí empezamos así hablando mazahua, pero ya al momento de asistir a la primaria, a la escuela, pues ya tuvimos que aprender español [...]. El maestro [...] sólo hablaba español, [...] los maestros se enojaban, que por qué no entienden, que por qué no dejan de hablar eso [el mazahua] [...], eso no sirve, ya el español es lo que deben de aprender [...]. Ya estando aquí en la universidad sí tuve muchas dificultades porque mis compañeros, igual así como que no entendíamos los textos, luego una maestra se enojó mucho, que por qué no entendíamos los textos, que por qué no leíamos [...]. Pues yo considero que deben de ver que el ser bilingüe no es igual que a uno que ya llega hablando español. Considero que tiene más ventajas quien habla solamente español, comprende más [...]

A pesar de la visión del bilingüismo como lastre, que se ha de nutrir de las experiencias de los sujetos que como Alfredo hablan lenguas indígenas en un país que, como dice Fortunato (SÍ, E-L1, I-regular) “promueve solamente el uso del español”, resulta alentador cómo algunos estudiantes de esta licenciatura, participantes en este grupo de discusión, defienden la calidad de su formación profesional a pesar de los obstáculos que enfrentan. Esto, que es un hallazgo destacado de este trabajo, puede ser también un punto crítico si se generaliza como aspiración de todos los alumnos. Hace falta aún investigación con los que difícilmente se expresan, por lo menos en español. Es posible la hipótesis de que para otros universitarios exista una tensión entre, por una parte, la conveniencia de bajar las exigencias y por otra, la necesidad y el deseo de lograr una educación de calidad.

Para seguir discutiendo y respondiendo a los puntos de vista de estos estudiantes, es pertinente considerar una perspectiva crítica y sociocultural, que nos lleve a repensar las responsabilidades y posibilidades que tienen la institución y los profesores para atender las necesidades formativas relativas a la apropiación de discursos académicos en términos de brindar equidad a los universitarios indígenas y no solamente igualdad. En este marco, la alfabetización académica a través del currículum se muestra una vez más como una necesidad.

Referencias bibliográficas

- Aranda, G. “Reflexiones sobre la identidad de universitarios indígenas y el reto de construir una comunidad de aprendizaje”. Guzmán, C., Fernández, M., Villaseñor, K. y Pinto, L. *Diálogos. Segundo Coloquio Nacional: Comunidades de Aprendizaje y Educación*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, 2015, doi: http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/filosofia/dialogos_segundo_coloquio
- Aranda, Gilberto. *Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras*. México: UPN, en prensa.
- Colectivo de Jóvenes Indígenas de la UPN “Indígenas en la Educación Superior: experiencias para repensar la educación para / con los pueblos originarios”. Pérez M. Ruiz V. y Velasco S. (coords.) *Interculturalidad(es). Jóvenes Indígenas: educación y migración*. México: UPN, 2015.
- Czarny G. (Coord.) *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN / SEP, 2012.
- Criado, Martín “El grupo de discusión como situación social” *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79 (1997): 81-112.
- Ferreiro, Emilia. “El bilingüismo. Una visión positiva”. Ferreiro *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro: CREFAL, 2007.
- Gutiérrez, Jesús “Grupo de discusión: ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group?” *Cinta Moebio*, 41 (2011): 105-122.
- Hernández, Verónica “Múltiples caminos de la escolarización indígena”. Rebolledo, Nicanor (coord.) *La formación de profesionales de la educación indígena*. México: UPN, 2014.
- Pando, Manuel y Villaseñor, Martha “Modalidades de entrevista grupal en la investigación social”. Szasz, Ivonne y Lerner, Susana (coord.) *Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México, 1996.
- Pérez Abril, Mauricio. *La propuesta epistémica, metodológica y técnica de Jesús Ibáñez sobre los Grupos de Discusión como alternativa para la investigación social* (borrador para un taller) s/f (inédito).
- Pérez Abril, Mauricio y Rincón Bonilla, Gloria (Coords). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

- Torres, Bernardo. “Comprensión de textos de alumnos bilingües en la Universidad Pedagógica Nacional”. Ortega, Patricia y Villaseñor Yolanda (coord.) *Leer y escribir en Educación Superior. Reflexiones, experiencias y propuestas*. México: ISCEEM, 2016.
- Tirso, Jorge “La licenciatura en educación indígena: el rostro letrado de la migración indígena”. Rebolledo, Nicanor (coord.) *La formación de profesionales de la educación indígena*. México: UPN, 2014.
- Zavala, Virginia “‘Quién está diciendo eso?’ Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior.” Kalman J. y Street, B. (coords.) *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*. México: CREFAL / Siglo XXI Editores, 2009.
- Zavala, Virginia y Córdova, Gavina. *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.
- Zavala, Virginia “La escritura académica y la agencia de los sujetos”. *Cuadernos Comillas* 1 (2011): 52-56.

LA LITERACIDAD, UN ASUNTO CRÍTICO DEL QUEHACER UNIVERSITARIO

LITERACIDAD ACADÉMICA EN PROCESOS TUTORIALES PARA NUEVOS UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Yolanda de la Garza López de Lara
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Introducción

Desde hace ya algunos años, el cuerpo académico Didáctica de la lengua y alfabetización académica de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha abocado a investigar y a desarrollar propuestas de intervención didáctica en el campo de la literacidad académica. La perspectiva en la cual se han insertado tanto las investigaciones como las experiencias docentes llevadas a cabo por el cuerpo académico toma como eje del problema la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. Sin desconocer las carencias de formación de los estudiantes, la intención de las investigaciones realizadas y de las propuestas de intervención que de ella se han derivado, es asumirlas como parte de un proceso formativo vinculado a la enseñanza de los modos de leer e interpretar los textos y a las formas de circulación del conocimiento propio de la comunidad disciplinar.

Con la intención de construir respuestas y alternativas viables a los desafíos más urgentes de la problemática de los géneros académicos en la universidad, tanto en el nivel de licenciatura como en el posgrado, se han diseñado, desarrollado y evaluado diferentes propuestas pedagógicas, y su prueba y experimentación a través de la investigación.

El programa *Entre pares*, tema de esta ponencia y en el cual participa el cuerpo académico junto con un equipo de colegas, es un programa institucional de atención a los estudiantes de primer ingreso a la UPN a través de la interacción con estudiantes que estén en condiciones de egreso y de cumplimiento del servicio social. Uno de los beneficios directos del programa sería que los alumnos participantes (en condiciones de egreso) en el programa pueden cumplir el servicio social y, además, si es de su interés, documentar la experiencia para elaborar su documento recepcional.

La estrategia de trabajo contempla que, a través de una propuesta de servicio social, se forme por medio de un Diplomado en línea, a alumnos que estén en condiciones de cumplir el servicio social, en el desarrollo de competencias académicas para que, al finalizar la preparación, apoyen mediante un trabajo tutorial, a estudiantes de primer ingreso. Simultáneamente, se pretende, por un lado, obtener información sobre los alumnos ingresantes para enfrentar y conocer su acceso a la educación superior. Por otro lado, proponer estrategias de ayuda para la inmersión a la institución como la dotación de competencias académicas que son requeridas en el nivel de educación superior. Además, *Entre Pares* fomentará la elaboración del documento recepcional de los participantes, dotándolos de herramientas para la documentación de la experiencia en la que los prestadores del servicio social participen. La población a la que se dirige es a alumnos en condiciones de cumplir el servicio social, ya sean de la UPN o de otra institución de educación superior. A estos alumnos se les capacitará como tutores acompañantes para trabajar con estudiantes de primer ingreso a la universidad.

Objetivos

- Proporcionar a los alumnos de recién ingreso a la UPN-Ajusco estrategias de trabajo académico que les permitan mejorar o incrementar la comprensión y producción de diferentes tipos de textos requeridos para su mejor desenvolvimiento en educación superior, a la vez que facilitar estrategias de desarrollo de habilidades orales con el acompañamiento de tutores pares.
- Preparar a los alumnos que estén en condiciones de cumplir con el servicio social para que desplieguen estrategias de trabajo académico con alumnos de reciente ingreso a la educación superior.

El programa *Entre pares* se compone de tres momentos continuos y a la vez diferenciados:

- Diplomado “Tutoría y alfabetización académica en educación superior”.
- Programa de docentes acompañantes, quienes se encargarán de un grupo de tutores-pares, a lo largo de su preparación como tutores y en el ejercicio de esta función;
- Implementación de la propuesta de acompañamiento entre alumnos que egresan a los alumnos que ingresan a la UPN.

Este proyecto reunió a docentes provenientes de distintos cuerpos académicos de la UPN¹, conjuntando esfuerzos para atender la formación de los estudiantes. Así, el programa “responde a la perspectiva de la formación como un proceso de construcción de conocimientos en el que priva un acercamiento inductivo a los problemas relativos a la oralidad, la escritura y la lectura en educación superior, así como a la conformación de comunidades de aprendizaje”. (UPN, 2017, 22).

Los puntos de partida

Las consideraciones aquí expuestas nos llevaron a plantear la necesidad de una toma de posición respecto a esta problemática y fundamentalmente, como se pretende con este programa, poner en marcha opciones viables para encontrar soluciones, a través del diseño de propuestas pedagógicas, y su prueba y experimentación a través de la investigación.

Sobre la alfabetización académica

El concepto de *alfabetización académica* (Carlino, 2003), se viene desarrollando desde hace ya varios años y alude al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Hace referencia a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, designando también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la actualidad existe una amplia producción científica y académica acerca de esta problemática de la cultura del trabajo universitario.

Es habitual en el quehacer cotidiano de los profesores universitarios formular y escuchar comentarios acerca de que los estudiantes leen poco, que manifiestan dificultades en comprender lo que leen y que tienen serios problemas en expresar sus ideas por escrito. Las causas de estas deficiencias suelen trasladarse a niveles previos del sistema educativo, suponiendo que la adquisición de las habilidades de estudio y lingüísticas es responsabilidad de los docentes de los niveles previos de escolarización. De este modo, muchos profesores del nivel superior consideran que su tarea es la

¹ José Antonio Serrano Castañeda (coordinador general del programa Entre Pares), Juan Mario Ramos Morales, Eurídice Sosa Peinado, César Makhoulouf Akl, Gilberto Aranda Cervantes, Victoria Yolanda Villaseñor López, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Eder Pozos Sotoy Blanca Flor Trujillo Reyes.

de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparse de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito. Gutiérrez y Romero (2011, 139) expresan al respecto, que:

con frecuencia, se afirma que los estudiantes llegan al nivel universitario sin las competencias de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Sus problemas de escritura son atribuidos a debilidades en su escolaridad previa o a características personales que les impiden desarrollar plenamente la competencia comunicativa. En este sentido, David Russell (1990) afirma que la mayoría de los docentes universitarios asumen estas dificultades como ajenas a su responsabilidad de formación y rechazan hacerse cargo de su enseñanza.

Son diversas las razones por las que, en este escenario académico, la universidad, se deben fortalecer estos procesos. La universidad es un espacio donde la lectura y la escritura permean casi en su totalidad las actividades académicas y es por excelencia un lugar de producción de conocimiento, lo que significa conocer las diferentes formas en que este circula y se difunde.

En la universidad, los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, que presentan posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos grandes cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, contrastación de resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales. Esta diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir (Carlino, 2006). Al respecto señalan Gutiérrez y Romero (2011, 139):

Esta perspectiva implica, para las instituciones de educación superior, asumir la responsabilidad de ocuparse de los problemas de escritura de sus estudiantes, entenderlos como el resultado de la inserción de aquellos en una cultura escrita diferente y promover el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores.

Sobre la tutoría entre pares

De manera general, la tutoría ha sido considerada una modalidad educativa que brinda la oportunidad de estructurar programas que se distingan por su pluralidad y posibilidad de adaptarse a las particularidades de cada institución. Por ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propone "...apoyar a los alumnos con programas de tutoría y desarrollo integral, diseñados e implementados por las IES, de suerte que una elevada proporción de ellos culmine sus estudios en el plazo previsto y logre los objetivos de formación establecidos en los planes y programas de estudio". ANUIES (2000a, 175) y de ahí también que una de las líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (2007, citado en Romo, 2011, 20) sea la de "Contribuir al impulso de programas de tutoría y de acompañamiento académico de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar para mejorar –con oportunidad– su aprendizaje y rendimiento académico".

De manera específica, la tutoría entre iguales ha sido considerada como una de las prácticas instructivas más efectivas para lograr una educación de calidad. Se plantea que dada su base de cooperación y por sus fundamento y características "aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje" (Duran, 2009, citado en Durán, 2014, 32).

Topping (2000, citado en Durán, 2014, 32) describe la tutoría entre iguales como 2la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que también aprenden".

Desde una perspectiva más enfocada en la educación formal, Duran y Vidal (citados en Duran, 2014, 33) conciben a la tutoría entre iguales como "un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido (generalmente la adquisición de una competencia académica), que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el profesor"

Destacando los beneficios potenciales de la relación entre iguales, Durán (2009) plantea que en un contexto de proximidad se puede crear un clima de confianza que permita a los tutorados exponer abiertamente sus dificultades y dudas, lo cual resulta más difícil en la interacción con un profesor. "De este modo se reducen el estrés y la ansiedad, y se aprecian mejoras académicas, mayor

motivación y compromiso (Melero y Fernández, 1995). Se trata entonces de ofrecer oportunidades a todos los estudiantes, tutores y tutorados, para que aprendan enseñándose unos

Ambos roles pueden reportar beneficios de aprendizaje. Enseñar a otros, cuando se hace de forma bidireccional, puede ser una buena manera de aprender (Cortese, 2005; Duran, 2014). La tutoría entre iguales promueve de esta manera el aprendizaje del estudiante que asume el rol de tutor y, a la vez, el de su compañero con rol de tutorado, ya que aprende al recibir la ayuda ajustada y personalizada que el primero le ofrece. Así, la tutoría entre iguales se caracteriza por el desarrollo de roles (tutor-tutorado) definidos específicamente, lo que se considera puede ser una de las claves de su efectividad.

No obstante, contempla el posible riesgo de que en la tutoría entre iguales se dé una menor calidad del acompañamiento del tutor, si se le compara con la de un docente y la posibilidad de que pasen desapercibidos posibles errores. Topping (2000, citado en Durán, 2014, 33) considera que “Para contrarrestar estos riesgos, se destaca la importancia de la formación inicial de los tutores para desarrollar eficazmente su rol y evitar estos peligros de entrada (Dufrene, Reisener, Olmi, Zoder-Martell, McNutt y Horn, 2010; Roscoe y Chi, 2007)”.

Desarrollo del programa *Entre Pares*

Primera etapa

A finales del año 2016 se elaboró el plan de estudios del Diplomado, de acuerdo con los lineamientos institucionales, el cual fue dictaminado y aprobado por dos docentes externos (UNAM) y posteriormente por el Consejo Técnico.

Se difundió la convocatoria por diversos medios, al tiempo que se realizó la vinculación interinstitucional con otras universidades (diversas instancias de la UNAM y la UAM), para que sus estudiantes pudieran integrarse a este programa de servicio social.

Se elaboró un instrumento de evaluación y diagnóstico que se aplicó al grupo de aspirantes al programa. Este instrumento fue un examen con 12 preguntas de opción múltiple en torno a la lectura y dos reactivos/tareas de escritura. El examen fue aplicado a 36 aspirantes al programa en el mes de agosto del 2017. La revisión y análisis de los resultados fue realizado por todo el equipo. A partir del mismo se definió el grupo de 33 aspirantes seleccionados para participar en el programa.

Asimismo, se incorporaron al programa 9 tutores docentes (de la UPN). A lo largo del Diplomado por razones de sobrecarga de trabajo, se retiraron 4 de ellos.

El Diplomado está asentado en dos líneas formativas: la de Reflexión de la experiencia, conformada por tres cursos y la de Alfabetización académica, integrada por tres cursos. Cada uno de los cursos tiene 30 horas, lo que hace un total de 180 horas del Diplomado. Los cursos son secuenciados en el siguiente orden: Escritura de sí, Alfabetización académica I, Alfabetización académica II, Alfabetización académica III, Acompañamiento y Documentación de la experiencia.

El Diplomado dio inicio el 4 de septiembre de 2018 con un curso de inducción de una semana para los estudiantes, sobre la plataforma Moodle. El 11 de septiembre dio comienzo el primero de los cursos curriculares y el Diplomado finalizó el 8 de febrero con una sesión presencial de cierre.

Los egresados de esta primera generación están fungiendo como tutores en línea de los estudiantes de la segunda generación, como será explicado más adelante.

En la evaluación que se realizó al finalizar el Diplomado la primera generación, destacan algunos elementos desprendidos fundamentalmente de las apreciaciones de los estudiantes y que fueron tomados en cuenta en la evaluación y reestructuración del plan de estudios:

- ▶ Los estudiantes reportaron, principalmente en la sesión presencial que tuvimos con ellos, que la mayor parte de las actividades que han realizado en el Diplomado han sido enriquecedoras en su proceso formativo, que han aprendido aspectos que desconocían sobre los procesos de lectura, escritura y oralidad académicas, tanto en lo general, como respecto a sus propios procesos.
- ▶ Si bien destacan los aprendizajes logrados, también muchos de ellos expresaron que tenían que realizar demasiadas actividades además del Diplomado, al cual consideraron muy exigente en términos de las tareas requeridas y, dado que muchos trabajan, no les alcanzaba el tiempo para cumplir con todas ellas. Esto motivó el retraso de muchos de ellos y también el que se hayan dado de baja 10 estudiantes. Tratando de atender este problema, tomamos la decisión de establecer para cada uno de los cursos y sus unidades las actividades básicas para acreditarlos, reduciendo con ello la cantidad de tareas requeridas.

- ▶ Se identificaron algunos problemas en la organización de los contenidos y sus actividades, que llevaron a la revisión y rediseño de algunas de las propuestas de los cursos como la simplificación de algunas actividades, la elección de tareas opcionales, la valoración de la pertinencia del número de foros propuestos, entre otros. Asimismo, con fines de mejora, se propuso para la siguiente generación, la elaboración de guías para la tutoría en cada uno de los cursos y la organización de sesiones presenciales al final de cada curso.

Segunda etapa

Al momento de escribir esta ponencia, está cursando el Diplomado una segunda generación, que dio inicio el 19 de febrero, para concluir el 8 de julio de 2018.

En esta etapa, los egresados de la primera generación están fungiendo como tutores en línea de la segunda generación. Al egresar, estos estudiantes que están cursando el Diplomado fungirán como tutores de un grupo de estudiantes que ingresarán a las licenciaturas el próximo agosto de 2018, con lo que se dará inicio a la tercera etapa del programa, que abarcará del mes de agosto a noviembre.

Esta puesta en práctica de la relación tutor-tutorado, en donde ambos tienen una gran cercanía en términos de escolaridad y edad (a diferencia de lo que sucederá en la siguiente etapa), nos ha dado a todos muchos elementos de retroalimentación para mejorar el programa.

A manera de conclusión: reflexiones a partir de la experiencia

A través de diversas acciones de seguimiento y particularmente de las sesiones presenciales que tuvimos recientemente (junio 2018) con tutores y estudiantes, se han destacado aspectos importantes de la puesta en práctica del programa. En este apartado se hará un recorrido por la experiencia de las dos etapas que hasta ahora se han desarrollado. Por razones de espacio, se realizó una selección de aspectos, ubicados en diferentes planos.

Sobre la alfabetización digital. Los tutores señalan que hay problemas de comunicación en la plataforma. Coinciden en que hay dos tipos de estudiantes: los que tienen experiencia en el trabajo en línea y quienes no la tienen. No se puede presuponer que todos tienen los mismos puntos de

partida, aunque todos ellos hagan uso de los medios tecnológicos, por ejemplo, para la comunicación en las redes sociales.

Claramente los estudiantes que tienen menos experiencia en trabajar en línea se enfrentan con dificultades para realizar muchas de las tareas requeridas, como hacer capturas en pantalla, subir audios, incorporarse a los foros o subir sus documentos. Esto ha llevado a varios tutores a comunicarse directamente con sus estudiantes para explicarles el uso de la plataforma y buscar vías alternas de comunicación, como el correo electrónico.

Una sugerencia al respecto es tomar en cuenta este aspecto, e incorporar en el diseño del Diplomado una formación básica en el uso de la plataforma, que puede ser parte del curso de inducción. Se sugiere el uso de tutoriales y básicamente, de una o más sesiones presenciales de preparación, en donde se trabaje con los estudiantes de manera guiada.

Sobre los contenidos y actividades. Se han identificado una serie de aspectos referidos a los contenidos y la organización de actividades que requieren ser revisados y mejorados. Se señalan algunos de ellos.

- En ocasiones las instrucciones están demasiado desglosadas, lo que lleva a que los estudiantes se pierdan un poco o se da el caso de una instrucción que despliega muchas otras, lo que las hace confusas. Sin embargo, hay quien señala que tendrían que ser más largas y explicativas.
- No todas las actividades requieren de los mismos tiempos y exigencias y es necesario considerar este factor en el diseño, dando el tiempo requerido para realizar actividades con mayor grado de exigencia, como, por ejemplo, escribir un texto expositivo.
- Respecto a las tareas de escritura, surge el cuestionamiento de por dónde comenzar las correcciones y observaciones y que, si bien existen las guías, es difícil saber a qué darle prioridad (entre otras cosas por el tiempo) y cómo hacerlo.
- También referido a este aspecto de la escritura, los tutores se cuestionan acerca de hasta dónde dar información a sus estudiantes, con la preocupación de no saturarlos de información, pero sí darles elementos para mejorar sus escritos.
- Hay un problema inherente en el diseño que tiene que ver con los dos puntos anteriores: el proceso de revisión de la escritura de los estudiantes, de corrección y edición puede ser largo y complicado y llevar a la elaboración de más de un borrador; esto lleva un tiempo que con frecuencia rebasa el designado para elaborar esa tarea de escritura, pues

ya tienen que pasar a desarrollar la siguiente actividad. Esto plantea retos y exigencias en el diseño que requieren de un análisis focalizado.

- Como sucede también en los cursos presenciales (no es exclusivo de los programas en línea) aparece reiteradamente el aspecto de la heterogeneidad de los estudiantes, en términos de sus conocimientos y experiencias con la lectura y escritura y con el uso de la tecnología. Si bien todos los estudiantes calificaron para formarse como tutores, lo que presupone un nivel mínimo de competencia respecto a su nivel como lector/escritor, lo cierto es que tienen también niveles diferenciados de desempeño y requieren de mayor o menor asesoría y de tiempos, también diferenciados, para realizar satisfactoriamente las actividades del Diplomado.
- Un aspecto que los tutores tienen que atender de manera constante es que, dado que se atrasan con las tareas, para ponerse al corriente las hacen mal, “al aventón” como ellos señalan. Comentan que se entregan trabajos que no se ajustan a lo solicitado y esto representa un mayor trabajo para el tutor, que tiene que volver sobre las instrucciones básicas.

Para la segunda generación del Diplomado fueron elaboradas guías por unidad dirigidas a los tutores, en las cuales se dan más ejemplos, se amplían las explicaciones y se señalan los conocimientos puestos en juego al realizar las actividades. Los tutores señalan que estas guías han sido de gran ayuda en su trabajo de tutoría. Se decidió enfatizar en las guías el propósito y fundamento de las actividades, pues como es reportado en investigaciones sobre la formación de tutores,

se han dado a conocer dos estudios que exploran el impacto relativo de una formación “no elaborada”, en la cual solo se presentan los procedimientos necesarios para llevar a cabo la tarea y la formación “elaborada” en la cual son enseñados los principios que subyacen a la tarea, así como los procedimientos involucrados. Las diferencias en los resultados entre ambas condiciones, elaboradas y no elaboradas, fueron relacionadas a las diferencias cualitativas en los patrones de interacción entre tutores y tutorados durante la tutoría. Se concluyó que los estudiantes que tenían una mayor comprensión de la tarea y su fundamentación estaban mejor preparados no solo para realizar la tarea, sino para manejar las demandas de dicha tarea cuando se la enseñaban a otros. (Barron y Foot, 2006, 178).

De las sesiones presenciales

En el Diplomado se programaron pocas sesiones presenciales, desde la consideración de que las reuniones frecuentes supondrían una carga adicional a un Diplomado en línea. Sin embargo, en las sesiones presenciales que hemos tenido con tutores y estudiantes, de forma reiterada han expresado la importancia de las sesiones presenciales, agregando que todos harían un esfuerzo por participar en ellas, dados los beneficios que brindan. Los tutores señalan que las reuniones entre ellos les permitirían compartir e intercambiar información y sus experiencias y así enriquecer y diversificar las estrategias de trabajo.

Las reuniones presenciales entre estudiantes y tutores darían la oportunidad de conocerse, de “ponerle una cara” a alguien con quien interactúan constantemente. En la sesión presencial varios tutores expresaban sus preocupaciones al respecto: ¿Cómo dar retroalimentación a una persona que no conozco? “Si no me contestan y no los conozco, a veces pienso que estoy sola” “Me crea incertidumbre no estar segura de que están revisando mis retroalimentaciones, sería importante reunirnos de vez en cuando y comentar estos asuntos con ellos”.

Al respecto, en las conclusiones de una investigación realizada sobre la experiencia de un programa de tutorías en plataforma, los investigadores enfatizan la importancia de

combinar lo interpersonal con la comunicación en línea cuando ayudamos a los estudiantes a desarrollar su competencia de alfabetización académica. Es precisamente la "conversación" en el espacio compartido, complementada por actividades en línea, que puede ser una herramienta poderosa para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, para promover el desarrollo de la competencia académica y para hacerlo mediante el uso de múltiples recursos y herramientas de software. (Gilliver-Brown y Johnson, 2009, 335).

Respecto a el trabajo en solitario, señalan también Gilliver-Brown y Johnson, que el estudiante sin el Internet está limitado en cuanto a quién puede contactar y lo que se le puede enseñar, pero que el trabajo en línea sin el contacto físico le puede resultar un proceso solitario y alienante y por ello, “el método más exitoso para aumentar la conciencia de los estudiantes ha sido a través de encuentros cara a cara, seguidos por la práctica en línea y el refuerzo de los conceptos”. (Gilliver-Brown y Johnson, 2009: 335)

La relación tutores-tutorados y los procesos formativos

Un aspecto central gira alrededor de las formas de dirigirse al estudiante y de intervenir en su proceso formativo, que pone en el centro la tensión entre asumir una función más directiva (con el riesgo de parecer autoritario/a y deteriorar el clima de confianza) y dar pautas claras en la retroalimentación. Existe por parte de los tutores la preocupación, compartida por muchos otros programas orientados al desarrollo de la escritura de los estudiantes de diversos niveles, sobre cómo apoyar la producción textual, y de manera particular, cómo guiar la revisión (De la Garza, 2009). Surgen en este contexto una serie de cuestionamientos de primera importancia sobre la didáctica de la escritura: ¿a cuáles aspectos poner atención en momentos diferenciados de la producción (propósito comunicativo, coherencia, sintaxis, ortografía, entre otros)?, ¿cómo intervenir de manera tal que se ayude a quien escribe, pero sin “enajenar” su texto al imponer puntos de vista y expresiones que no son del interés del escritor?, ¿cómo conducir una revisión en la que se hagan críticas y correcciones, pero al mismo tiempo no se descalifique al escritor?. En la sesión presencial acordamos efectuar un seminario de tutores, estudiantes y el equipo docente, para abordar este tema de manera colectiva.

Existe también la preocupación, tanto del equipo docente responsable del programa, como de quienes ahora fungen como tutores, de que los estudiantes en formación para ser tutores no sólo se apropien, para ellos mismos, de las herramientas proporcionadas para realizar las tareas, sino que tengan siempre presente la perspectiva de su función como tutores referida al cómo orientar, acompañar, enseñar a otros, en un proceso de mediación pedagógica. Si bien este aspecto ha sido considerado en el diseño del plan de estudios y plasmado en un curso dedicado al acompañamiento, en sugerencias para la reflexión, en guías para la tutoría y ejercicios analíticos de casos, es justamente en el momento de la tutoría que surgen los cuestionamientos concretos y la incertidumbre sobre el rol de tutor y sus resultados. En la última sesión presencial, muchas de las preguntas de los tutores revelaban claramente este aspecto: ¿Estaré siendo claro en las explicaciones sobre los aspectos a mejorar? ¿Cuáles son los límites de lo adecuado entre no abandonar al estudiante y evitar que se sienta acosado? ¿Qué tanta presión ejercer cuando el estudiante no responde a las retroalimentaciones y mis intentos de comunicación?

Este complejo proceso es central en una propuesta de tutoría y a la vez una fuente permanente de cuestiones para reflexionar, valorar y abordar con los participantes. Como señalan Roscoe y Chi (2007, citados en Duran, 2014, 33),

el tutor aprende por dos razones fundamentales: porque en la actividad de explicación el tutor se compromete a construir reflexivamente el conocimiento (ya que no se trata de “transmitirlo”, sino de reelaborarlo y explicarlo según los propios esquemas mentales), y porque ha de ser capaz de interrogar sobre el conocimiento, ideas, relaciones o principios, lo cual exige un elevado nivel de reflexión sobre el material para poder plantear buenas preguntas al tutorado (aquellas que requieren la integración del conocimiento previo y el nuevo, la reorganización de modelos mentales, la generación de inferencias y monitoraje metacognitivo), que lo hagan pensar de manera profunda. Se trata pues de enseñar a los tutores a formular buenas preguntas y a responderlas de manera profunda, para evitar caer en la mera “transmisión” de información.

Para finalizar esta presentación, quisiera señalar que el programa que aquí fue presentado tiene como propósito promover una vía de atención a la problemática de la alfabetización académica en el ingreso a la educación superior, con la clara intención de aportar a un campo de estudio que se ha ido consolidando en los últimos años y que surge de la necesidad, por una parte, de hacer visible un problema educativo de primera importancia, la formación académica de estudiantes universitarios; y, por otra parte, el buscar soluciones a este problema.

Referencias bibliográficas

- Andreucci, P. y Curiche, A. Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15. 1 (2017): 357-371.
- Barron, A.M. & Foot, H. (1991) Peer tutoring and tutor training, *Educational Research*, 33:3, 174-185, doi: [10.1080/0013188910330302](https://doi.org/10.1080/0013188910330302). Published online: 09 Jul 2006
- Carlino, P. Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia invitada en el Panel sobre “Enseñanza de la escritura”. Seminario Internacional Inauguración Subsección Cátedra UNESCO *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Mendoza: Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, 2002.
- Carlino, P. Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Signo & Seña*. 16 (Diciembre 2006).
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N.A. Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8. 3, 1253-1282, 2010. ISSN: 1696-2095.

- Colvin, J. W. y Ashman, M. Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18. 2, (2010): 121-134, DOI: 10.1080/13611261003678879.
- De la Garza, Y. *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*, México: Universidad Pedagógica Nacional, 2009.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. Flórez-Romero, R. Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4. 7, julio-diciembre, (2011): 137-168,
- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A.; Santiviago, C. “Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas”. En: *InterCambios* 2. 1 (2014).
- Gilliver-Brown, K. y Johnson, M. *Academic literacy development: A multiple perspectives approach to blended learning*. New Zealand: The University of Waikato, Hamilton, 2009.
- Natale, L y Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos* 7 (2014): 11-28.
<https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>
- Romo A. *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2011, 123 – (Colección Cuadernos Casa ANUIES).
- UPN. *Plan de estudios del Diplomado Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior*, 2017.

LAS PERSONAS CON CEGUERA EN *EL HUÉSPED*, DE GUADALUPE NETTEL¹

Elizabeth Hernández Alvidrez

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación sobre la pertinencia de la hermenéutica literaria en la formación de profesionales de la educación. Esta orientación de la lectura de textos literarios se considera idónea como enfoque filosófico que se aplica a los fines de la educación. Es decir, se interesa en atender a la pregunta por el tipo de ser humano cuya formación se promueve a través de la lectura. Como productos de la indagación se elaboran estudios críticos sobre narrativa literaria como propuestas de lectura que, a través de la interpretación, apoyen la construcción de valores con la mediación cultural que propicia la narrativa literaria. El tema específico en el cual se centra la reflexión es la formación de valores de sensibilidad hacia la diversidad. En el presente trabajo se intenta una comprensión de las personas con ceguera como diversidad ontológica que tiene repercusiones en la condición sociocultural de quienes se encuentran en esta circunstancia. La obra narrativa que se interpreta desde esta perspectiva es la novela *El Huésped*, de la escritora mexicana Guadalupe Nettel. El análisis se centra en la comprensión de la transformación del personaje narrador en su proceso de debilitamiento visual que la involucra en un mundo de marginación de los sujetos de esta diversidad. La metodología utilizada corresponde al enfoque de la hermenéutica de Giorgio Agamben con la teoría de las firmas, así como a la crítica literaria desde los estudios culturales mediante la propuesta de análisis literario elaborada por Terry Eagleton. Algunos resultados anteriores de la investigación han sido estudios críticos sobre la representación de la diversidad en sujetos migrantes en relación con la memoria histórica justa, con el estatus ciudadano, en obras narrativas de la escritora chilena Carla Guelfenbein y la escritora colombiana Laura Restrepo respectivamente.

Palabras clave: *Diversidad, educación, interpretación, narrativa*

Introducción

La justificación práctica de la investigación de la que se deriva este trabajo, consiste en que en la formación de profesionales de la educación no se ha tomado en cuenta –o se ha hecho muy escasamente– la aportación de la narrativa de ficción como otra vía de construcción de conocimientos que contribuyen a la formación humanística de estas profesiones. Por otra parte, el enfoque hermenéutico adoptado se justifica por favorecer las finalidades de la educación como sustento pedagógico necesario en la práctica educativa. El propósito pedagógico del enfoque hermenéutico de la lectura en la formación de profesionales de la educación que se pretende propiciar en esta investigación, consiste en formar lectores que a través de la lectura de narrativa literaria puedan aumentar y enriquecer su competencia hacia la comprensión de la diversidad y las circunstancias que pueden existir en las vidas de quienes se encuentran en un contexto en el que son

¹ Este trabajo forma parte de la investigación “La pertinencia educativa de la hermenéutica de Giorgio Agamben en la comprensión de la diversidad mediante la narrativa literaria” registrada en el Área de Diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

consideradas diversas en relación con una “normalidad” establecida desde discursos socioculturales y económicos que afectan la inclusión justa en los entornos de la vida cotidiana a que se tiene derecho humanamente. Esta finalidad está ligada a una concepción de la literatura narrativa como la describe Moreno-Durán:

La novela –acaso el género literario que más se aproxima a la función de captar y aprehender la realidad– es, antes que todo, un instrumento mediante el cual la palabra, tras superar el mero dato empírico de la evidencia exterior, basta para sugerir, suscitar y comprender toda una cosmovisión y todo un mundo que, antes, y de otra forma, no nos eran posibles (Moreno-Durán, 2002, 17).

Esta manera de relacionar la ficción narrativa con la vida cotidiana, hace ver que la mirada enfocada en los hechos desde las ciencias sociales no es suficiente para una formación humanística como la que se debería propiciar en los profesionales de la educación. Sostenemos que para ello es necesaria la imaginación a través de la literatura. Es pertinente en este aspecto lo que señala Terry Eagleton en la relación entre la literatura de ficción y el mundo empírico tal como se vive en una determinada circunstancia histórica:

Cuando describimos una obra como realista, no queremos decir que esté más cerca de la realidad que la literatura no realista de un modo absoluto. Lo que decimos es que se ajusta a lo que las personas de una determinada época y lugar tienden a considerar como realidad (Eagleton, 2017, 145).

Por otra parte, el lugar que le da Foucault a la literatura es también pertinente para el enfoque que se propone en esta investigación, pues en palabras del autor

el propio arte, trátase de la literatura, la pintura o la música, debe establecer una relación con lo real que ya no es del orden de la ornamentación, del orden de la imitación, sino del orden de la puesta al desnudo, el desenmascaramiento, la depuración, la excavación, la reducción violenta a lo elemental de la existencia (Foucault, 2010, 200-201).

Método

El camino que se siguió en la investigación es el de la hermenéutica literaria, ya que en ella encontramos la viabilidad pedagógica de propiciar una reconfiguración del mundo de la vida por parte del lector. La metodología que se aplica en esta fase de la investigación para lograr este propósito lector, proviene de la hermenéutica de Giorgio Agamben, seguidor de Michel Foucault. La elección de esta metodología se justifica pues se considera idónea para cultivar la formación ética

para la construcción de valores educativos en los profesionales de la educación, ya que parte de una reflexión que cuestiona los discursos que conforman lo que concebimos como la realidad. En efecto, esta metodología se basa en descubrir lo signado en los signos, es decir las huellas ideológicas en los discursos, las instituciones, los edificios, mostradas en el caso específico de la ceguera en el texto de estudio seleccionado. El dispositivo, es decir lo que dispone de los sujetos en la ceguera es la red que se establece entre estos elementos. Tiene una función estratégica concreta y se inscribe en una relación de poder. Resulta del cruce de relaciones de poder y de relaciones de saber (Agamben, 2015, 11). Una pregunta que surge es ¿por qué entre los cinco sentidos, el de la vista es uno más sujeto a dispositivos cuando se sufre su pérdida?

Por ello, nos resulta aplicable en los estudios culturales, específicamente de la diversidad, el método de interpretación que propone Agamben que es el del análisis de las firmas: “El signo significa porque lleva una firma, pero ésta predetermina necesariamente su interpretación y distribuye su uso y su eficacia según reglas, prácticas y preceptos que hay que reconocer” (Agamben, 2010, 86). La arqueología, es decir la búsqueda del origen de donde provienen estas firmas, sería una de las finalidades de su estudio. En este trabajo nos detenemos en las firmas de los discursos, las instituciones, los edificios establecidos para las personas con ceguera.

Sin embargo, ya que la narrativa literaria es un objeto alrededor del cual se ha construido una metodología de estudio considerando su peculiaridad discursiva dentro del ámbito estético, en la investigación se atiende también un método propiamente literario, pues consideramos que la hermenéutica se fundamenta en ambos enfoques metodológicos, el filosófico y el literario. El material de estudio en esta etapa de la investigación es la novela *El huésped* (Nettel, 2013), cuya elección consideramos adecuada para los fines de la investigación porque nos acerca al conocimiento y la reflexión sobre el mundo vivido con la ausencia del sentido de la vista. Específicamente se toma de Agamben la metodología de las firmas que nos permiten como lectores comprender la representación de la diversidad, en este caso, ontológica –la ceguera como una forma de existencia–. La pregunta básica que se plantea al respecto es ¿De qué actitudes hacia las personas con ceguera nos permite percatarnos la narrativa de Nettel en esta novela?

Como propone Paul Ricoeur (1999), seguir al personaje en su trayectoria narrativa es una manera de identificarse con la idea que se trabaja a lo largo del recorrido narrativo. Por otra parte, la configuración de la novela es importante para comprender la intencionalidad del texto. Por ello, el análisis de la novela toma en cuenta el trayecto del personaje y la manera en que la estructura del

relato influye en la resolución del conflicto. La metodología consiste en interpretar las signaturas representadas en los discursos lingüísticos, institucionales y físicos mediante edificios configurados en la novela.

Resultados

Al analizar la configuración de la novela en estudio, podemos percatarnos de que su estructuración en tres partes permite seguir al personaje en las correspondientes etapas de su trayectoria en la ceguera, que inicia con las primeras manifestaciones en la niñez cuando la enfermedad se manifiesta en Ana, el personaje narrador, como un desdoblamiento de su persona que le provocaría un estado interior incompatible con la socialidad “normal”:

Sabía que dentro de mí también vivía una cosa sin forma imaginable que jugaba cuando yo jugaba, comía cuando yo comía, era niña mientras yo lo era. [...] Sabía que su respiración era semejante a un pulpo, cuyos tentáculos pegajosos desplegaba por la noche a lo largo de mi cuarto; sabía que nada le resultaba tan hiriente como la luz y que, si alguna vez llegaba a dominarme, me condenaría a la oscuridad más absoluta; sabía en pocas palabras que era mi peor enemiga (Nettel, 2013, 13-14).

Esta primera parte concluye cuando Ana se da cuenta de que su enfermedad la incluirá en un ámbito particular de vida, que implica la pertenencia a un grupo de personas. Eso la conduce a salir de su ensimismamiento para relacionarse con el mundo en el que siente que será incluida: “Sí, los ciegos existían, qué le íbamos a hacer. Poco a poco, me convencí de que sería más provechoso observarlos. Para luchar contra la cosa era imprescindible conocerla. De nada iba a servirme seguir huyendo” (Nettel, 2013, 51).

El trayecto sigue con el acercamiento al mundo de la ceguera desde los ámbitos institucionales y los contrainstitucionales en la juventud de Ana. En el plano de su futura inserción social como invidente, Ana recurrió a la observación de las personas con ceguera:

Hacía tiempo que observaba constantemente a los ciegos. Me encontraba a menudo con ellos en la calle, en los cafés, en el supermercado. Cuando esto sucedía, paraba cualquier actividad que estuviera realizando para estudiar su comportamiento. Pero una investigación debe basarse en datos y no sólo en especulaciones, no bastaba con verlos caminar o analizar sus trucos para desenvolverse en lugares públicos, tenía además que averiguar cuáles son los problemas cotidianos, descifrar la mentalidad del invidente. Me intrigaban los alcances de su olfato, de su intuición (Nettel, 2013, 56-57).

Durante esa observación se encuentra con la posibilidad de conocer el mundo institucional destinado a las personas con ceguera:

Una tarde, mientras paseaba por el barrio, vi que uno de ellos repartía volantes impresos. Me aproximé para observarlo de cerca y acepté uno de los papeles que me ofrecía. Era el anuncio de un instituto de atención para ciegos situado a pocas cuadras de ahí, en la colonia Roma. Deposité una moneda en la cajita de metal que colgaba de su cuello y regresé a casa agitando el volante. Decidí visitar el instituto esa misma tarde (Nettel, 2013, 57).

En esta parte del relato, resalta la circunstancia de que la persona que invitaba con los volantes a conocer la institución, lo hacía para recabar recursos monetarios para la institución, en un gesto de solicitud de limosna. Aquí tenemos una signatura institucional, es decir que se revelan las características asistenciales o de beneficencia del instituto referido.

El interés despertado en Ana hacia los ciegos, la impulsa a visitar el instituto de atención para ciegos que anunciaba el volante. El instituto se ubicaba en un edificio de la colonia Roma que, de acuerdo con la percepción de Ana era "... bellísimo por fuera y por dentro rayano en la sordidez" (Nettel, 2013, 73). La sordidez referida va siendo percibida por Ana a medida que va introduciéndose en la vida de la institución:

En el pasillo se escucharon unos pasos que poco a poco se convirtieron en la figura blanca y regordeta de una enfermera. Conforme se fue acercando, noté que su traje estaba percutido. Este personaje desaliñado tampoco me sorprendió; revelaba —y fue como si desde entonces yo lo hubiera intuido— la verdadera personalidad del instituto (Nettel, 2013, 58).

Esta personalidad fue poco a poco descubierta por Ana mediante los discursos signados, como por ejemplo la manera de nombrar a sus habitantes: "Un manicomio no debe ser muy diferente, pensé. Además, esa manera de llamar a los ciegos "internos" me preocupaba" (Nettel, 2013, 62). La misma percepción tuvo cuando se encontró con la cocinera y su mandil manchado de comida, al igual que la enfermera con su uniforme percutido, lo cual representa signaturas que revelan la idea de que los habitantes del instituto no requieren ser atendidos por personas con adecuada presentación. Algo así como "ojos que no ven, corazón que no siente". Esta actitud se revela también en la prohibición de disfrutar del sol en los jardines, reservados sólo para los profesores; o la ausencia de espacios de privacidad, como si los otros sentidos no estuvieran activos. En este aspecto, finalmente se representa la signatura institucional de acuerdo con la cual las

personas con carencias visuales son inadecuadas para desempeñar funciones dentro de la organización ciudadana:

No tardé mucho en comprender que esa institución, supuestamente creada para ellos, los tomaba raramente en cuenta. ¿Cuántas personas en el equipo de maestros, psicólogos, camareros y enfermeras eran ciegos o lo habían sido? ¿Cuántos participaban en las decisiones administrativas? Que yo supiera ninguno (Nettel, 2013, 75)

Un personaje clave que interviene en esta etapa del trayecto narrativo de Ana, es el Cacho, uno de los profesores del instituto llamado así porque tenía una pierna amputada: “No fue hasta terminar el mes cuando conocí a aquel que sería mi Virgilio pero también mi dolor de cabeza en el instituto” (Nettel, 2013, 70). Esta referencia intertextual da a conocer la percepción de Ana de su trayecto como un viaje por el infierno. El trayecto de Ana, guiada por el Cacho, muestra una salida de ese control ejercido por los discursos, las instituciones, los edificios que encierran la diversidad. Esta salida es la rebeldía concretada en un mundo también marginal, pero que se ofrece como un ámbito de libertad de existencia para los diversos. Así, la inmersión en la clandestinidad ejercida en el mundo de la ciudad nocturna y en el mundo subterráneo del metro de la Ciudad de México se presentan como la salida liberadora o de resistencia de los discursos, las instituciones y los edificios que conforman el dispositivo de la diversidad por la ceguera. Ana encuentra en los andenes del metro a Lorenzo, un joven que escapó del instituto por la influencia de las ideas del Cacho, y le pregunta por qué huyó a lo que él responde:

Aunque no lo crea, me tomó muchos meses decidirlo, pero no podía permanecer más tiempo encerrado. No tengo nada contra el instituto, sé que ha ayudado a mucha gente, pero creo que es una etapa de transición que se prolonga demasiado. El encierro atrofia. ¿Se da cuenta?, algunos ni siquiera conocen todos los pasillos del edificio. Están acostumbrados a un solo recorrido y temen modificarlo. Los músculos se entumen ahí dentro. ¿Ha notado cómo caminan los que viven ahí? Pero el peor embotamiento no es ése, sino el mental, la falta de retos y horizontes. Nos obligan a adoptar un comportamiento uniformado, que nos hace ver apacibles, ¿pero qué sucede con nuestra verdadera personalidad? Se queda ahí, contenida, esperando el momento de salir a la luz, aunque sea en un ataque de nervios (Nettel, 2013, 177).

La última parte acontece cuando Ana sufre la pérdida completa de la visión, y enfrenta la toma de decisión entre los dos ámbitos de vida en la ceguera que se le presentan como alternativa. En este trayecto la elección se va también manifestando como una respuesta del personaje hacia los dispositivos que encuentra como ejercicio de poder que coloca a las personas con ceguera en una

circunstancia de pasividad y marginación en los ámbitos familiar y social que los ubica en lo que Agamben (2004) llama estado de excepción, que significa vidas de las cuales se dispone, disminuyendo o anulando su desarrollo personal pleno y su participación ciudadana. El Cacho estimula a los ciegos a rebelarse contra su estatus institucional dado por otros. El Cacho los incita a salir de la pasividad:

Aquí se habla de que los internos deben aprender a valerse por sí mismos y ocurre todo lo contrario. Míralos, no se atreven a hacer nada sin pedir permiso. Terminan convertidos en mascotas de departamento a las que se saca a pasear dos veces al día alrededor de la cuadra (Nettel, 2013, 112).

Discusión

La tarea pedagógica que se deriva de este análisis de la novela es cómo propiciar el momento que Ricoeur llama refigurativo, en el aula con profesionales de la educación. Para ello ha sido aportadora la discusión de Gumbrecht sobre la necesidad actual de las humanidades; el autor afirma que hoy en día se requiere reenergizar las Humanidades no ya como proyectos pedagógicos “... ansiosos por “educar” generaciones enteras, sociedades y naciones.” (Gumbrecht, 2007, 94). Lo que el filólogo propone en vez de esto es volver al concepto de vivencia (*Erlebnis*). En palabras del autor:

Una de las razones por las que esta vuelta me parece tan plausible es la imposibilidad de compatibilizar la noción de Erlebnis con la esfera de lo colectivo y lo social. Podemos comunicar y “compartir experiencia” como aquello que está ya interpretado y moldeado en conceptos –pero la vivencia, como aquello que precede a tal interpretación, debe quedar como algo individual (Gumbrecht, 2007, 95).

Lo que podemos derivar de esta propuesta, en relación con la formación de profesionales de la educación, es que la construcción del conocimiento se daría en la vía de las ciencias sociales como comunicación de conceptos ya interpretados y por la vía de la experiencia estética –en nuestro caso a través de la narrativa literaria– mediante la vivencia. Siguiendo a Gumbrecht, la vivencia explicaría las razones por las que la investigación y la enseñanza pueden llegar a tener efectos formativos en los estudiantes. En este aspecto el autor revitaliza el concepto filosófico de formación (*Bildung*) de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, que hemos incorporado como categoría educativa en la investigación desde sus inicios. La manera en que esto puede suceder es por medio de un trabajo pedagógico que consista en “... identificar y preparar objetos de estudio de tal complejidad y luego,

al menos parcialmente, escenificar los encuentros de nuestros estudiantes con ellos” (Gumbrecht, 2007, 96).

La aplicación de esta propuesta de lectura para los estudiantes consistiría en propiciar la vivencia que puede suscitar la novela. En esta tarea la función docente sería guiar en el método y la metodología de interpretación, mediante el recurso de la pregunta sugeridas por el propio docente, pero preferentemente generadas por los estudiantes, de acuerdo con la lectura metódica y la vivencia; algunos ejemplos de estas preguntas serían: ¿Cuáles son las signaturas que definen en Ana la ubicación de sí misma y ante la actitud social frente a esta manifestación de diversidad? ¿De qué manera podemos ponernos en el lugar de este personaje conociendo su proceso interno de devenir una persona ciega? ¿Cómo contribuye la configuración narrativa de esta novela para propiciar en los lectores una actitud ética en la comprensión de ese otro que consideramos diverso por tener problemas con el uso de uno de sus sentidos? Este momento de la lectura abordaría la relación entre el mundo de la ficción y la realidad empírica de los participantes.

En conclusión, planteamos que la relación entre la literatura y la educación se da mediante la lectura hermenéutica. Este enfoque de lectura persigue despertar la idea y el sentimiento de que el problema humano que nos plantea la novela nos atañe, no sólo porque podríamos ser afectados por ello, sino también por la relación con el otro que ubicamos en la diversidad. Este enfoque responde a lo que Foucault considera ocuparnos de la manera de vivir, cuidar de sí, lo que significa “... puesta a prueba, puesta en cuestión, examen, verificación de la vida” (Foucault, 2010, 142).

La perspectiva de la diversidad que presenta Nettel en *El huésped* es oscura², es decir, plantea una visión descarnada de una realidad de la diversidad. Tanto las signaturas provenientes de la persona ciega como de los otros hacia ella deberían hacernos reflexionar sobre nuestro involucramiento en o aceptación de este discurso que expresamos como verdad. La condición ontológica de la persona con ceguera tal como la plantea la autora puede conducir al lector a una comprensión específica del tema que, desde el punto de vista de la educación en la diversidad, se pretendería que diera qué pensar, que moviera las ideas preconcebidas o sedimentadas respecto al discurso sobre la diversidad, en este caso, la diversidad por la ceguera. ¿Divergente de qué? De un discurso sobre el ser en la salud.

² Aspecto de la obra de Nettel sobre el que han llamado la atención de autores como Oswaldo Estrada (2014, 253-281) y Jorge Volpi (2010, 200-204).

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio. *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.
- Agamben Giorgio. *Signatura rerum. Sobre el método*. Barcelona: Anagrama, 2010.
- Agamben, Giorgio. *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La iglesia y el reino*. Barcelona: Anagrama, 2015.
- Eagleton, Terry. *Cómo leer literatura*. México: Paidós, 2017.
- Estrada, Oswaldo. *Ser mujer y estar presente. Disidencias de género en la literatura mexicana contemporánea*. México: UNAM, 2014.
- Foucault, Michel. *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: FCE, 2010.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.
- Gumbrecht, Hans Ulrich. *Los poderes de la filología. Dinámicas de una práctica académica del texto*. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- Nettel, Guadalupe. *El huésped*. Barcelona: Anagrama, 2013.
- Moreno-Durán, R. H. *De la barbarie a la imaginación. La experiencia leída*. México: FCE, 2002.
- Ricoeur, Paul. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Volpi, Jorge. *El insomnio de Bolívar. Cuatro consideraciones intempestivas sobre América Latina en el siglo XXI*. México: Debolsillo, 2010.

HABILIDADES INFORMACIONALES ADQUIRIDAS EN EL CURSO DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

Dora Yessica Caudillo Ruiz
Melanie Elizabeth Montes Silva
Marilú Castro Lizola

CETYS Universidad, Campus Tijuana

Resumen

El plan de estudios de la carrera de Ingeniería en Diseño Gráfico Digital de una universidad privada en México incluye en primer semestre el curso de Gestión de la Información, que busca desarrollar habilidades y destrezas informacionales y tiene un enfoque fuertemente teórico. En segundo semestre se ofrece el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español, en la que deben aplicar lo aprendido previamente para la elaboración de los trabajos propios de la materia. El problema que se busca analizar en este trabajo es identificar si los estudiantes aplican sus conocimientos sobre alfabetización informacional, específicamente en la clase de Comunicación y, de manera general, en el resto de sus cursos. Los métodos de recolección de datos fueron tres: (1) entrevistas con las profesoras que impartieron cada una de las asignaturas señaladas, (2) análisis cualitativo de los trabajos escritos elaborados por los estudiantes en cada curso y (3) entrevista grupal con los estudiantes que cursaron ambas materias. Entre los resultados destaca que los estudiantes identifican sus necesidades informativas, tanto para la materia de Comunicación como para su área de formación; cuentan con elementos para evaluar la calidad y pertinencia de las fuentes de información, así como nociones generales sobre el manual de estilo que se les solicita seguir, aunque en general no lo aplican a menos que el profesor se los solicite explícitamente. Las profesoras identifican que los estudiantes tienen conocimientos generales sobre alfabetización informacional, y han desarrollado habilidades personales para la búsqueda, evaluación y uso de la información, sin embargo, no siguen a cabalidad los aspectos solicitados. Como conclusión se identifica la relevancia del curso de Gestión de la Información como parte del plan de estudios, pero se aprecia la necesidad de hacer ajustes al diseño curricular para que sea más práctico.

Palabras clave: *alfabetización informacional, habilidades informacionales, estudiantes universitarios, diseño curricular*

En la sociedad de la información es crucial tener la capacidad de localizar, evaluar y usar adecuadamente la información necesaria para resolver situaciones cotidianas. La universidad, en su papel de institución centrada en la formación de personas capaces de aprender de manera permanente, tiene una función de acompañar a los estudiantes a fin de que logren el desarrollo de estos conocimientos y habilidades. Para esto es posible llevar a cabo diferentes estrategias, como integrar al currículo cursos especializados en la temática, hacer un abordaje transversal a través de las asignaturas del currículo, establecerlo como un resultado de aprendizaje institucional y formar a sus docentes para que lo impulsen entre sus estudiantes. La institución en la que se realiza esta indagación ha llevado a cabo todas estas actividades, lo que la hace relevante para estudiar este tema.

El objetivo de esta investigación es identificar los aprendizajes logrados en un curso especializado en el desarrollo de habilidades informativas y determinar si esos conocimientos han

sido aplicados adecuadamente en un curso en el que se solicita su aplicación, así como en otros que forman parte del currículo. La finalidad es identificar si existe la necesidad de hacer ajustes al programa del curso especializado y determinar si se está cumpliendo el matiz que la institución ha definido que deben tener todos sus egresados.

Antecedentes

CETYS Universidad es una institución privada sin fines de lucro que cuenta con tres campus en el Estado de Baja California, México. Hace más de 10 años estaba preparándose para obtener la acreditación de la Western Association of Schools and Colleges (WASC) y, como parte del trabajo previo, se vio en la necesidad de reforzar la cultura de la información en sus estudiantes y el personal docente. A partir de entonces se emprendieron diversas acciones para lograr ese fin, entre las que destacan las siguientes: (1) actualización de sus centros de información; (2) contratación de un asesor externo, experto en el tema de las habilidades informativas, para que acompañara y supervisara las acciones diseñadas y puestas en práctica; (3) impartición de cursos y talleres de formación para profesores; (4) desde el 2008 se ha dado un proceso de medición del aprendizaje de los estudiantes a través de recursos como iSkills y SAILS, entre otros; (5) participación de sus académicos en diversos proyectos de investigación y recuperación de experiencias sobre la temática (por ejemplo, Lau, Machin-Mastromatteo, Gárate y Tagliapietra, 2016; Lau, Bonilla y Gárate, 2014) y (6) la incorporación de la cultura de la información como un elemento diferenciador en el modelo educativo institucional.

Además de estas estrategias, se incorporó al currículo una asignatura llamada Gestión de la Información. Este curso se ofrece desde 2015 a todos los estudiantes que cursan primer semestre de cualquier programa educativo de nivel superior, tiene un enfoque teórico y práctico, y los contenidos de sus unidades son los siguientes: Sociedad y cultura de la información, Alfabetización informativa, Investigación documental, Recursos bibliográficos y Recursos digitales (CETYS Universidad, s. f.).

Luego de seis semestres de impartir la materia llega el momento de evaluar el programa y, si es conveniente, actualizarlo o rediseñarlo. Desde la experiencia de los docentes y del asesor externo sobre el tema, hay propuestas concretas que se pueden tomar en cuenta, pero es conveniente tener también la perspectiva de los estudiantes que han cursado la materia y tomar en consideración sus resultados de aprendizaje. Como un primer ejercicio para este fin se presenta este estudio de caso, el

cual se centra específicamente en un grupo de estudiantes de la Ingeniería en Diseño Gráfico Digital, quienes cursaron la materia de Gestión de la Información en primer semestre y Comunicación Oral y Escrita en Español en segundo. Este binomio es relevante porque en la segunda materia debían aplicar, de manera explícita, los conocimientos adquiridos en primer semestre, por lo que se vuelve una oportunidad para identificar si los estudiantes aplican sus conocimientos sobre habilidades informativas en una asignatura en concreto. Además de esto, se vuelve relevante identificar si aplican sus conocimientos en otros cursos.

Alfabetización informacional

Los avances tecnológicos han reflejado importantes cambios en la cultura y la educación, de tal manera que los modelos pedagógicos se han modificado gradualmente. Entre estos cambios destaca que, en la actualidad, se coloca atención en el acceso y uso de la información a través de la alfabetización informacional (Alfin). En los últimos años, este término ha obedecido a variantes en su concepción, lo que ha derivado en una polisemia en su denominación. Se han utilizado términos como alfabetización informativa, alfabetización en información, competencias informacionales, habilidades informativas, literacidad informacional, etc.

Al fin puede ser entendido como “saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética” (Abell et al., 2004, 79), y su paradigma se alinea con los nuevos modelos de aprendizaje, en los que la atención se centra en el usuario y sus aprendizajes, basado en directrices para el desarrollo de competencias informacionales (Quevedo, 2014). Hay que señalar que el acompañamiento de una institución educativa es vital para crear ambientes de aprendizaje que permitan desarrollar competencias en lo informático, comunicativo e informacional. En ese sentido, Uribe (2013) señala que el acompañamiento profesional permite utilizar diferentes estrategias didácticas para desarrollar competencias para identificar las necesidades de información utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, así como poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética.

Hay otras dos características asociadas intrínsecamente al modelo Alfin que son relevantes. En primer lugar, que se relaciona con el concepto de competencias, pues las habilidades informativas no solo implican el desarrollo de habilidades, sino también el desarrollo de competencias; es decir, el

término Alfin está referido “a las competencias, aptitudes, conocimientos y valores necesarios para acceder, usar y comunicar la información en cualquiera de sus formas, con fines de estudio, investigación, o ejercicio profesional” (Gómez, 2000, 227).

En segundo lugar, el modelo Alfin está asociado a con un conjunto de directrices establecidas por la IFLA (Lau, 2007) y son una compilación de normas y estándares que se espera que cumplan los estudiantes para garantizar que han desarrollado las habilidades informacionales. Estas normas están estructuradas bajo tres componentes básicos: acceso, evaluación y uso de información que, de acuerdo con las normas que ha adoptado la American Library Association (Council of Australian University Librarians, 2002), una persona con aptitudes para el acceso y uso de la información debe ser capaz de: (a) reconocer una necesidad de información; (b) determinar el alcance de la información; (c) acceder a ella con eficiencia; (d) evaluar las fuentes de información; (e) incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos; (f) utilizar la información de manera eficaz para acometer tareas específicas; (g) uso ético de la información; (h) clasificar, almacenar, manipular y reelaborar la información reunida; por último, (i) reconocer la alfabetización en información como prerrequisito para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Método

El enfoque con el que se abordó esta investigación fue cualitativo. Los métodos para obtener información sobre el caso fueron tres. Primero se realizó un análisis cualitativo de los trabajos escritos elaborados por los estudiantes en cada curso: un artículo científico derivado de una investigación documental, en el curso de gestión, y un ensayo basado también en una investigación documental para el caso del curso de comunicación. Lo que se analizó fueron los conocimientos y las habilidades informacionales que manifestaron los estudiantes, específicamente en cuanto al uso de citas, paráfrasis y referencias (elementos derivados de dos normas Alfin: [1] utilizar la información de manera eficaz y [2] uso ético de la información); además, se consideró la redacción de los productos. En segundo lugar, se realizó una entrevista grupal con 13 estudiantes que cursaron ambas materias, en las que se les preguntó sobre cada curso y sobre cómo aplicaban los conocimientos adquiridos en el curso de Gestión de la Información en otras asignaturas. Finalmente, se realizaron entrevistas a las profesoras que impartieron cada una de las asignaturas en cuestión: Gestión de la Información y Comunicación Oral y Escrita en Español. La finalidad era que reflexionaran sobre lo ocurrido en las

asignaturas y el tipo de trabajos asignados. Con estos elementos fue posible obtener los resultados que se presentan enseguida.

Resultados

Como resultado de la evaluación de los trabajos elaborados en cada materia, se identifica un incremento del 5.63% en la calificación global. Los estudiantes mejoraron sobre todo en cuanto al uso mecánico de citas y paráfrasis según APA, también en el uso mecánico de referencias según el mismo formato. En la tabla 1 se muestran los detalles de los resultados obtenidos en cada criterio analizado, y destaca que, a pesar del incremento en los resultados globales, las evaluaciones fueron bajas en ambas materias, por lo que vale la pena explorar los comentarios de los estudiantes y las profesoras referentes al uso de los contenidos en las materias.

Tabla 1. Resultados de la evaluación de los trabajos elaborados en cada asignatura

Aspecto a considerar	Gestión de la Información	Comunicación Oral y Escrita en Español	Incremento
1. Estructura del texto	69.00	72.72	3.72
2. Congruencia y redacción	67.27	72.72	5.45
3. Uso y apropiación de la información	65.45	69.09	3.64
4. Uso de citas y paráfrasis según APA	65.45	74.74	9.29
5. Presentación de referencias en APA	66.63	72.72	6.09
Promedio	66.76	72.39	5.63

En la clase de Gestión de la Información, que se imparte en primer semestre, se les enseñó a los estudiantes el proceso que deben llevar a cabo para elaborar un trabajo académico, desde definir el tema e identificar la necesidad de información, hasta usar la información y generar el trabajo escrito siguiendo un manual de estilo en particular, que es APA para los fines de la materia. En la clase de Comunicación Oral y Escrita en Español, en segundo semestre, se asume que ya tienen conocimientos previos, así que solo se hace un repaso de las cuestiones del manual de estilo y se dan instrucciones para hacer un trabajo académico de un tema preestablecido por la profesora (en este caso, debían escribir sobre las propuestas de los candidatos a la presidencia). Mientras que en el curso

que trata sobre gestión de la información el proceso fue guiado, en el curso de comunicación los estudiantes resolvieron la actividad de diferentes formas. Algunos siguieron exactamente el proceso que se les enseñó en Gestión de la Información, otros diseñaron su propia estrategia, ya sea dedicando más empeño a la búsqueda de información, el análisis o la redacción. A pesar de las diferencias, llama la atención que en alguna medida todos señalan haber recurrido a alguna estrategia aprendida en el curso de Gestión de la Información; por ejemplo, determinar su necesidad de información, categorizar la información, almacenar la información y hacer esquemas previos al texto.

Como parte del curso de comunicación, los estudiantes enfrentaron dificultades al elaborar sus ensayos. Algunos identificaron como el mayor problema encontrar fuentes confiables, pertinentes y objetivas del tema asignado; para otros la dificultad fue determinar las características de la información que requerían para elaborar su trabajo. En ambas situaciones los estudiantes resolvieron sus dificultades recurriendo a los aprendizajes obtenidos previamente en el curso de gestión de la información y vinculados con las normas Alfin, ya sea que debieran evaluar la información, detectar la que era tendenciosa o no tenía credibilidad, o que debieran detectar la necesidad de información.

Los estudiantes del curso de comunicación señalan que saben cómo buscar información y usarla considerando el manual de estilo de la APA, pues lo aprendieron en el curso previo. En la entrevista grupal expresaron que buscan en bases de datos, toman en cuenta quién es el autor, buscan en sitios oficiales y en libros de autores reconocidos, y que consultan el manual de estilo al realizar sus trabajos; además, se esfuerzan por citar adecuadamente “para dar credibilidad al trabajo”, según sus propias palabras. No obstante, las profesoras de cada curso comentan que, si bien los estudiantes saben cómo hacerlo, esto no se refleja en los trabajos de todos. En clase, algunos alumnos les han señalado que hacerlo correctamente les toma más tiempo y por eso prefieren no aplicarlo cabalmente; es decir, no buscan en bases de datos, sino que optan por recurrir a navegadores de acceso abierto, y no aplican los criterios que ellos mismos señalan conocer y usar. También hay otros estudiantes que se esmeran por cumplir con las normas establecidas y replican lo aprendido en la clase de Gestión de la Información en la materia de comunicación.

Todos los estudiantes coinciden en que fue útil tomar la materia de Gestión de la Información y que sí es conveniente que forme parte de su plan de estudios. En algunos casos, tenían conocimientos previos del tema porque los vieron en preparatoria; otros tenían nociones de los conceptos, pero nunca los habían aplicado, y hay quienes desconocían del tema.

Aunque aplicaron los conocimientos de la materia de Gestión de la Información en el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español, esta transferencia no se da en todas sus clases. Los estudiantes comentaron que recientemente les pidieron un ensayo en la clase de matemáticas y ahí pudieron aplicar sus conocimientos, pero, salvo por ese trabajo, no han escrito otro documento que requiera el uso de información recuperada de alguna fuente. Específicamente, en relación con el formato APA, los estudiantes señalan, que solo lo siguen si los maestros se los piden explícitamente, pues consideran que citar es una “pérdida de tiempo”. Aunque también hay estudiantes que consideran que “si no pones citas, tu trabajo no vale nada”.

El aspecto que sí valora este grupo de estudiantes de Diseño Gráfico Digital, es haber aprendido a usar la información de manera ética, porque es un aspecto que han podido aplicar en otras clases. Por ejemplo, cuando presentan diseños tienen que cuidar no plagiar la información y ser cuidadosos de clarificar de dónde les viene la inspiración para elaborar sus propias creaciones.

Aunque la materia de Gestión de la Información sí fue de utilidad para los estudiantes, según lo que ellos señalaron, hicieron una propuesta sobre cómo puede mejorar. Ellos señalaron que se asignó un proyecto que elaboraron a lo largo del semestre y, desde su punto de vista, deberían haberse elaborado varios proyectos más pequeños, para aplicar los temas de la clase de manera constante.

Durante la entrevista realizada a la maestra que impartió la materia de Gestión de la Información, en primer semestre, destacó que al inicio del curso los estudiantes no tenían conocimientos para tener acceso a la información ni habilidades informativas para evaluarla y usarla; por ejemplo, no conocían las bases de datos, manual de estilo para presentar la información y no podían discriminar entre los distintos tipos de fuentes de información. La excepción de esto fueron los estudiantes que cursaron el bachillerato en esta misma institución (menos del 10%), quienes tienen formación previa en el uso de información. Conforme avanzó el curso los estudiantes mostraron interés en los contenidos propios de la materia, se familiarizaron con los recursos y reconocieron la importancia del uso ético de la información, asimismo se apropiaron de los conceptos abordados en clase, reflejados en el examen teórico. No obstante, al momento de aplicar estos conocimientos en la elaboración de sus trabajos, presentaron dificultades, especialmente con la apropiación de la información y con el seguimiento de las normas del manual de estilo; además, no lograron identificar las características de cada tipo de fuente de información, como distinguir un artículo académico de uno de divulgación. Al final del curso los estudiantes sí cumplieron con los

requerimientos mínimos de la materia, sin embargo, no en el nivel esperado con respecto a lo que se abordó en el curso.

La maestra que impartió el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español, en segundo semestre, comenzó con un sondeo para identificar cuáles eran los conocimientos de los estudiantes con respecto al manual de estilo APA. Detectó que los estudiantes valoraban la importancia del uso ético de la información y tenían nociones referentes a cómo seguir el manual de estilo, también se dio cuenta de que los estudiantes no esperaban que les volviera a pedir que siguieran el manual para la entrega de sus trabajos, pues desde su punto de vista ese era un ejercicio exclusivamente para la materia de Gestión de la Información. Una vez que los estudiantes tomaron conciencia de que tenían que aplicar lo aprendido en la materia previa, comenzaron a elaborar sus trabajos siguiendo los lineamientos especificados. En las primeras tareas se evidenciaron errores y estos fueron disminuyendo conforme avanzaba el semestre, aunque algunos estudiantes seguían presentando trabajos con errores básicos, especialmente en cuanto a citas, paráfrasis y referencias.

Ambas profesoras coinciden en que los estudiantes tienen conocimientos en relación a la gestión de la información, pero no los aplican cabalmente en la elaboración de sus trabajos.

Conclusión

Después de revisar los trabajos y analizar la opinión de los alumnos y de las maestras, se puede identificar que los estudiantes sí han comenzado a desarrollar una habilidad informativa, pues se esfuerzan por identificar fuentes adecuadas para el tipo de trabajo que realizan, las evalúan y anotan citas y referencias, además de que declaran que valoran el uso ético de la información. A pesar de esto, los estudiantes siguen las normas aprendidas solo cuando los maestros se los solicitan y cuando forman parte de los criterios de evaluación, y aun así no siguen los lineamientos en su totalidad, esto evidencia que no han desarrollado una competencia informacional.

Para propiciar el desarrollo de esta competencia no es suficiente una materia, aunque es positivo que se tenga este primer acercamiento. Para contribuir al desarrollo de la competencia es recomendable llevar a cabo diferentes acciones. En primer lugar, reestructurar el programa de la materia para darle un enfoque más práctico y así garantizar que se lleven a cabo suficientes ejercicios en los que los estudiantes puedan aplicar el contenido revisado. En segundo lugar, sostener el seguimiento que se hace de los temas en la clase de comunicación, pues de esta manera se refuerza y

se revaloriza su importancia. En tercer lugar, que los profesores de otras materias soliciten trabajos en los que sea necesaria la puesta en práctica de las habilidades informacionales, y que al menos un criterio de evaluación sea el seguimiento de las normas. Por último, la institución tiene que tener un papel más activo para promover el desarrollo de la competencia informacional, sobre todo porque ha establecido que la cultura de la información es un elemento diferenciador de la formación que se ofrece a los estudiantes universitarios en esta institución.

Para lograr el impulso a la cultura de información se recomienda retomar los cursos de formación docente, para capacitarlos en el uso de la información, así como monitorear el progreso de los estudiantes mediante los procesos de medición del aprendizaje establecidos en la institución, lo cual dará elementos para hacer ajustes en cuanto al diseño curricular. Adicionalmente, se recomienda que la evaluación de la competencia informacional considere el proceso de elaboración de los trabajos académicos, pues solo el análisis de los productos no es suficiente para valorar el cumplimiento de todas las normas Alfin.

Referencias bibliográficas

CETYS Universidad. *Programa del curso: gestión de la información*. Manuscrito inédito, Coordinación de Humanidades. Baja California, México. s.f.

Council of Australian University Librarians. *Normas sobre Alfabetización en Información*. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, 68, (2002): 67-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=285662>

Gómez Hernández, José A. *Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en universidades españolas*. Retos de la Alfabetización Tecnológica en un Mundo en Red. 22 de octubre de 2000. [Conference paper]. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/28663/>

Lau Jesús. *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. IFLA, 2007. <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>

Lau, Jesús, José Luis Bonilla y Alberto Gárate. Diving into Deep Water: Development of an Information Literacy Rubric for Undergraduate Course Syllabi. *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century*, editado por Serap Kurbanoglu, Sonja

Špiranec, Esther Grassian, Diane Mizrachi y Ralph Catts (eds.), Springer, Cham, (2014): 570-579. doi: 10.1007/978-3-319-14136-7_60

Lau, Jesús, Juan D. Machin-Mastromatteo, Alberto Gárate Rivera y Cecilia Tagliapietra. Assessing Spanish-Speaking University Students' Info-Competencies with iSkills, SAILS, and an In-House Instrument: Challenges and Benefits. *Information Literacy: Key to an Inclusive Society. ECIL 2016. Communications in Computer and Information Science*, editado por Serap Kurbanoglu et al. (eds.), Springer, Cham, (2016): 327-336, doi: 10.1007/978-3-319-52162-6_32

Quevedo Pacheco, Nelva. *Alfabetización Informacional. Aspectos esenciales*. Lima: Consorcio de Universidades, 2014,
http://eprints.rclis.org/23091/1/Libro.ALFIN_Aspectos_Esenciales.pdf

Uribe Tirado, Alejandro. *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas* (Tesis doctoral, Universidad de Granada), 2013.
<http://eprints.rclis.org/22416/>

ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA CON EL USO DE IPADS EN UN PREESCOLAR DE VERACRUZ

María Paulet López Flores
Denise Hernández y Hernández

Universidad Veracruzana

Blanca Araceli Rodríguez Hernández

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

En las últimas décadas se han realizado investigaciones abordando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y el ámbito educativo no ha sido la excepción. Cassany, en 2008, explica cómo el desarrollo tecnológico genera nuevas formas de producción, transmisión y recepción de información, es decir, han surgido nuevos contextos para los nuevos propósitos sociales. En este sentido, en los documentos oficiales dentro del contexto educativo mexicano, uno de los objetivos principales es que cada estudiante desarrolle habilidades y competencias con el uso de las TIC, tomando en cuenta su nivel educativo y el equipamiento tecnológico (SEP, 2011). Con el objetivo de generar evidencias que muestren prácticas de lectura y escritura con el uso de recursos digitales este trabajo presenta un primer análisis que describe cómo se usan los recursos tecnológicos en un preescolar (cerca de la periferia de la ciudad de Xalapa, Veracruz) a través del proyecto *Educación Mobile. Habilidades Digitales para una Educación de Calidad*, coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se realizó un estudio cualitativo con el uso de técnicas etnográficas para la recolección de la información. Durante seis meses se hicieron observaciones a dos salones de clase, una revisión documental y entrevistas semiestructuradas, además se exploró la dinámica de operatividad del Proyecto Educación Mobile Veracruz.¹ Los resultados permiten reflexionar sobre las actividades de lectura y escritura en el aula, los objetivos curriculares, el posicionamiento de las docentes, la participación de los niños, los roles y cómo cada uno influye en el ámbito educativo.

Palabras clave: *TIC, preescolar, lectura, escritura.*

Introducción

Hoy en día la integración y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado de manera creciente y acelerada en la sociedad de la información, incluyendo el ámbito educativo (Adell, 1997; Ramírez 2006; Guerrero y Kalman, 2010; Alva, 2015). La sociedad del conocimiento impacta en la producción y difusión de los textos, así como en los nuevos tipos de formato con diversas características (Sacristán, 2013).

Las TIC han sido un fenómeno que se ha convertido en eje central dentro de la elaboración de las políticas públicas (Martínez, 2017). De manera oficial, el gobierno mexicano ha realizado propuestas de integración tecnológica enfocadas principalmente a proveer a las escuelas con equipos

¹ En el presente documento mostramos los resultados parciales de investigación del trabajo recepcional titulado “Prácticas letradas digitales en una escuela de preescolar dentro del programa Educación Mobile Veracruz”, realizado en la Universidad Veracruzana.

de cómputo. Por mencionar algunos de los programas y proyectos que se han realizado a nivel nacional, se encuentran SEPiana, Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos, cuya dependencia responsable es la Secretaría de Educación Pública (SEP). En esta misma línea, uno de los programas es el Proyecto Educación Mobile, el cual fue aceptado desde 2013 como propuesta del Estado de Veracruz y aceptado por el gobierno federal para su financiamiento.

A pesar de que se da prioridad a las habilidades lectoras en papel, muchos niños ya participan en prácticas letradas en el mundo digital. Es inevitable que estas prácticas aumenten, ya que leer y escribir se han vuelto actividades más mediatizadas por la tecnología (Margallo & Aliagas, 2014). Sin embargo, las investigaciones sobre el uso de las TIC y los niños, sobre todo en edad preescolar, son escasos, por no decir nulos. La razón de esto podría ser que existe una polémica sobre su uso con niños de tan corta edad (SITEAL, 2016). En México el uso de las TIC, a nivel preescolar y de forma oficial, es reciente. El Proyecto Educación Mobile es un claro ejemplo de ello, pero no se han mostrado investigaciones que evidencien el funcionamiento del programa, ni el impacto que ha tenido en las escuelas.

Para los fines de trabajo, se aborda la teoría de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) donde se comienza a tomar en cuenta a los contextos tanto sociales y culturales que envuelven las prácticas de lectura y escritura (Zavala, 2009). Tomando en cuenta que la literacidad se refleja a través de las prácticas letradas, autores como Barton y Hamilton (2004) argumentan que estas prácticas involucran la interacción que las personas tienen con los textos, donde están inmersos sus conocimientos, sus ideologías, los roles que ejercen y las identidades compartidas. Otro elemento que las caracteriza es que se construyen con la ayuda de acuerdos sociales que moderan el uso y la distribución, la creación y acceso de textos. Aunado a esto, se retoman los postulados socioculturales, porque resulta plausible por ser una visión que puede incluir los demás paradigmas desde un punto social, y además porque en la sociedad globalizada en la que nos encontramos, estudiar los aspectos sociales da pauta a reflexionar con precisión y alcance todas las variantes lectoras de acuerdo al contexto. El estudio se llevó a cabo en el espacio escolar, partiendo con lo que Rockwell (2009) afirma, que la escuela es un contexto privilegiado para la adquisición de la lengua escrita.

Para poder explorar las formas de trabajo con las TIC en el aula, es necesario abordar los estándares curriculares que se espera que cumplan los estudiantes para que desarrollen sus capacidades de aprendizaje con el uso de herramientas tecnológicas. En este sentido, la SEP ha

establecido una serie de documentos oficiales (Programa de Escuelas de tiempo completo y Plan de estudios de Preescolar 2011) que hacen referencia al aprendizaje con las TIC.

En primer lugar, uno de los principales documentos que guían los objetivos de educación básica es el Plan de Estudios 2011 (SEP 2011a), donde se enuncian cinco competencias que deben desarrollarse durante la escolaridad básica. Dos de las competencias que aluden al apartado de TIC son las siguientes: 1) competencias para el aprendizaje permanente que involucran las habilidades lectoras, la integración a la cultura escrita y habilidades digitales y, 2) competencia para la vida en sociedad que requieren el apoyo de TIC (SEP, 2011a, 38). Habrá que decir también que se exhiben los perfiles que deben construir los estudiantes en el uso de las TIC, siendo asociados a su nivel educativo y a los equipamientos con los que cuenta la institución (SEP, 2011a). Sin embargo, se hacen especificaciones sobre los programas y el uso de las TIC en educación básica a excepción de nivel preescolar, puesto que no se hace mención clara de los objetivos a alcanzar (Gallegos, 2017).

Así mismo, uno de los programas que fomentan el trabajo utilizando las TIC es el Programa Escuelas de tiempo completo (ETC). Las líneas de trabajo por las que se rigen son actividades de aprendizaje que colaboran al desarrollo de las competencias para la vida, mediante proyectos y secuencias didácticas, dos de esas líneas que son relevantes de mencionar son: Aprender con TIC y Leer y escribir en lengua materna (SEP, 2014, 13). En este marco, la escuela de tiempo completo donde se llevó a cabo la investigación, requiere –por parte de las maestras– la realización de más planeaciones didácticas en diferentes líneas de trabajo. Bajo esa premisa, es que la directora junto con sus compañeros de trabajo, indagan sobre proyectos nuevos que convoquen al desarrollo de los niños de manera integral. Así fue como conocieron el Proyecto Educación Mobile Veracruz.

Proyecto Educación Mobile Veracruz

En el 2013, la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP publicó la Convocatoria para el Impulso y Financiamiento a Proyectos de Innovación Estatales para la Reforma Educativa, bajo este marco, el estado de Veracruz presentó el *Proyecto Educación Mobile. Habilidades Digitales para una Educación de Calidad*.

Los objetivos que rigen al Proyecto Educación Mobile fueron elaborados para lograr parte de los objetivos planteados en el marco los estándares curriculares y bajo una propuesta pedagógica creativa y funcional. El primer elemento que lo conforma son las tecnologías móviles (tabletas

digitales), el segundo está relacionado con la capacidad de aprendizaje por parte de los alumnos con el apoyo de la tecnología, y por último se añade el elemento de interacción social (Educación Mobile, 2013). Es decir, sus objetivos están enfocados a modificar las prácticas educativas en el aula, al igual que incorporar la tecnología al trabajo cotidiano como una herramienta para promover la construcción de aprendizajes, para lograrlo se tiene como herramienta central la planeación didáctica que se caracteriza por abordar el aprendizaje como un proceso activo y de libre elección.

Respecto a la estrategia educativa que se propone, se plantea un modelo de equipamiento tecnológico para el aula (Educación Mobile, 2013). En busca de formar personal capacitado para la contribución en la formación de los conceptos mencionados, se incluyó como parte del proyecto, un diplomado semipresencial². Por último, dentro de la estrategia educativa se proyecta una forma de trabajo basada en la elaboración de redes de pares y comunidades de aprendizaje con el uso de la tecnología (Educación Mobile, 2013).

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, de índole descriptivo exploratorio, con una aproximación etnográfica. La recolección de datos se realizó en un periodo de 6 meses. La investigación se realizó en una escuela de preescolar rural, pública y federalizada, cuenta con un turno matutino de tiempo completo. Se encuentra ubicada en la localidad de Ojo de Agua, Municipio de Emiliano Zapata, que es una zona aledaña a la ciudad de Xalapa-Enríquez, Veracruz, México.

En cuanto a la selección de los informantes, se eligieron a las tres maestras que impartieran la clase de Mobile (2° “A” y 3° “A”) y que a su vez tomaron el Diplomado Diseñando Experiencias de Aprendizaje Creativo, además, que hubiesen participado en el taller “Saberes Digitales de los Docentes de Educación Básica”³.

Los instrumentos usados para la recolección de datos fueron: la observación y la entrevista. La guía de observación se conforma de tres apartados: 1) datos generales, 2) descripción del fenómeno observado (observación antes del fenómeno, durante y después) y, 3) un apartado de

² El 22 de noviembre de 2014 se inició el Diplomado Diseñando Experiencias de Aprendizaje Creativo con el Apoyo de la Tecnología en 15 sedes y 21 grupos El Diplomado consta de 120 horas divididas en 40 horas presenciales, 40 horas a distancia y 40 horas de prácticas en el aula.

³ Impartido por investigadores y alumnos del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana, en el marco del “Primer Foro de Innovación Educativa en Educación Básica: Tecnología para el Aprendizaje Creativo”, convocado por la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), en diciembre del 2015.

comentarios por parte del observador. Respecto a las entrevistas, se realizaron 11 en total, fueron semiestructuradas y dirigidas a diferentes actores del plantel educativo: maestras, directora y a los niños (éstas últimas no son presentadas en este trabajo). Las dirigidas a los docentes (4 entrevistas), tuvieron una duración aproximada de 1 hora cada una. La transcripción de las entrevistas se realizó con la utilización de un código de transcripción (Hernández, Amavizca & López, 2017).

Para analizar la información recolectada se construyeron 4 categorías principales y 16 subcategorías y se hizo una triangulación entre ellas. Para efectos de este trabajo sólo se analizaron dos de las categorías (con sus respectivas subcategorías):

1. Actividades en el aula: abarcan la forma de trabajar de las docentes. Las subcategorías incluyen las aplicaciones que utilizan en el iPad, las prácticas de lectura y escritura con TIC, y los roles y dinámicas dentro del grupo.
2. Integración de TIC cuyas categorías incluye la formación de los docentes, programas utilizados, herramientas y el proyecto de Mobile.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos a través de las observaciones del aula en la clase de Mobile, así como las entrevistas con las maestras que involucran las prácticas educativas con el objetivo que los niños interactúen y aprendan sobre TIC y la preparación continua de las maestras como parte de su formación docente.

La aplicación del Proyecto de Mobile tiene su protocolo específico para trabajar con los iPads a diferencia de otros programas con TIC que trabajan en la escuela. En primer lugar, porque las maestras realizan un protocolo que les fue enseñado en el diplomado donde se capacitaron para el proyecto, éste, consiste en limpieza y cuidado del equipo, manejo físico de los dispositivos y medida de los tiempos. Por otro lado, tienen su forma de iniciar la clase es que la maestra sugiere una temática con base en sus planeaciones didácticas que sugieren los estándares curriculares, posteriormente los niños dialogan sobre la forma en que prefieren trabajar el tema, y finalmente poder compartirlo ya sea de manera voluntaria o la maestra elige de manera aleatoria. En un segundo momento llevan a cabo el desarrollo de la actividad, aquí pueden salir del aula si lo consideran necesario; esto les toma un tiempo aproximado de 20 minutos (donde pueden explorar el iPad, conocer las aplicaciones, aprender a resolver imprevistos como los cuadros de texto, etc.). Y por último, la clase se conforma de un cierre en donde comparten sus trabajos y hay una retroalimentación. Para ello se colocan en un semi-círculo frente a donde se hará la proyección de sus

trabajos (videos, entrevistas, esquemas, presentación de fotos etc.), los niños, por turnos, conectan su iPad y explican lo que hicieron y sintieron, a su vez, los demás compañeros opinan al respecto, señalan lo que les gustó, lo que les faltó hacer, etc., toda esta discusión está guiada por la maestra.

Otro punto relevante que hay que retomar, es la perspectiva que manejan en la institución sobre el aprendizaje de los niños y sobre la tecnología. Las maestras imparten sus clases y realizan sus planeaciones didácticas a partir de los documentos oficiales que establece la SEP (Programa de preescolar 2011 y Programa de Escuelas de Tiempo Completo), trabajando bajo una perspectiva sociocultural y de manera multidisciplinar; y abordando diversos ejes temáticos de manera integral, como parte de esta forma de trabajo se incluyen a las TIC por medio de diferentes programas, como es el caso del proyecto de Mobile.

En ese sentido, tratan de utilizar la tecnología para acercarse a los campos formativos del programa de preescolar, esto, a través de las actividades y aplicaciones donde los niños interactúan con sus compañeros y con su maestra; el interactuar con un dispositivo es también un momento donde hacen uso de sus conocimientos y habilidades.

Ahora bien, mencionamos algunas de las aplicaciones y actividades que desempeñaban en la clase con el uso de las TIC, ligados a los planes y programas de estudios y del proyecto de Mobile:

- Videos reproducidos con la ayuda del proyector y el iPad. Trabajaban temáticas acordes a la temporada (día de muertos, Navidad, la rama⁴), videos que contenían la letra de la canción en la parte inferior de la pantalla, pero como los niños aún no están en nivel alfabético, sino que la mayoría se encuentra en un nivel silábico-alfabético las maestras leían la letra de la canción.
- La maestra reescribía también en el pizarrón la letra de las canciones para que los niños se familiarizaran con las palabras. Respecto a las actividades de investigación en el internet y que están dentro del programa de Mobile utilizan la aplicación Siri⁵ para realizar investigaciones sobre algún dato en particular, ya sea de la naturaleza, del cuerpo, etc. También hacen actividades donde se requiere un trabajo de organización y clasificación, por ejemplo el realizar mapas mentales, donde adjuntan una imagen, y

⁴ Es una tradición navideña mexicana, se lleva a cabo en el estado de Veracruz, principalmente, y en algunos otros estados del sureste, en la temporada de las Posadas (16 al 24 de diciembre).

⁵ Es una aplicación que funciona por reconocimiento de voz, funciona como un asistente personal, responde preguntas y ejecuta algunas acciones a través de la web. Funciona sólo en dispositivos de Apple.

abajo le escriben como los niños consideren que se escribe la palabra, “tratamos de que relacionen texto-imagen”, nos dice la maestra Brenda del grupo de 3° A.

- Utilizan diversos formatos para crear, organizar y difundir información. Por ejemplo, la creación de códigos QR, diapositivas, y entrevistas. Las entrevistas las realizan entre pares, o con los maestros, es un ejercicio donde fomentan la convivencia social, en las primeras clases, la maestra Catalina (del grupo 2° “A”) les explicaba las partes de una entrevista: los integrantes, el tipo de preguntas, etc., y los niños les iban dando ejemplos para que quedara más claro el concepto y después pudieran grabarlo.
- Contaban con aplicaciones, como *Popplet* y *Keynote* —que fueron de las más observadas—, donde se reflejaba la lectura y la escritura. La maestra Brenda expresó utilizar las que abordaban los campos formativo lógico-matemático, y el campo de lenguaje y comunicación:

sí utilizamos el XXX el numbers para hacer tablas pero todavía tenemos que avanzar con eso [va como en niveles de complejidad] ándale y también esos son en cuanto a sistema operativo porque son parecidos a Word y a Excel por ejemplo el Keynote es parecido al Power Point pero también si tienes algún proyecto podemos utilizar aplicaciones que respondan a ese reto (maestra Catalina, 2°).

A pesar de las aplicaciones que les instalaron al iPad en el diplomado que les fue impartido, y que tienen que ver con la escritura, las maestras han realizado algunas adaptaciones, como descargar otros programas de acuerdo a las necesidades de los niños. Por ejemplo, la maestra Brenda (de 3° “A”) instaló una aplicación donde existe un teclado con letras de colores, y los niños pueden escribir lo que ellos deseen, en ocasiones escribían sus nombres, algunos buscaban su gafete en el pizarrón, otros ya lo sabían escribir y algunos cambiaban sólo un par de letras de su nombre. También, se observó en diversas ocasiones cómo los niños resolvían solos, con su pareja o con el apoyo de la maestra, alguna dificultad con los cuadros de texto que aparecían mientras realizaban el “reto” del día. Algunas veces lo hacían por ensayo y error, en otras ocasiones las maestras les explicaban lo que decía y qué opción podían elegir y entonces ellos lo practicaban, o también podían explorar de manera individual, hasta resolver lo que querían modificar con las opciones de los cuadros de texto.

Los roles en el trato maestro-alumno o alumno-alumno, aunque están establecidos, también son flexibles, por ejemplo, la mayoría de los niños se dirigen a las maestras por su nombre, esto, como parte de la dinámica escolar, el maestro no es visto como una autoridad donde se conserve

distancia, sino como alguien que está ahí para orientar y apoyar cuando sea necesario. Desde los NEL, esto llega a ser una muestra de los roles, la cultura y los valores que están inmersos en determinado contexto. Pero si hay reglas como parte de la formación de hábitos, con Mobile no se hizo excepción, se establecían reglas de uso de los *iPads*, por ejemplo, cuando un niño estaba utilizando de forma incorrecta el dispositivo, ya sea jugándolo, maltratándolo o no siguiendo la actividad, la maestra llegaba a quitarles el *iPad* y los ponía a realizar otra actividad.

Discusión

Se puede decir que dentro de la clase de Educación Mobile, algunos niños realizaron actividades de diferenciación de marcas gráficas, y más allá de conocerlas o no, podían explicar y compartir en grupo lo que conocían y el significado que tenían para ellos. Es decir, realizaban intentos por escribir sus nombres que era lo que la mayoría ya identificaba, y también cuando utilizaban una aplicación donde combinaran imagen-frase, solicitaban ayuda para saber cómo escribirlo y los niños que ya sabían escribir, lo hacían.

La dinámica de trabajo entre profesores ha involucrado cooperación, apoyo y comunicación para el acuerdo y toma de decisiones. La formación del personal docente de conocimientos en materia de TIC, ha sido principalmente por parte de la gestión de la directora, y porque los proyectos de los que forman parte les brindan capacitación sobre cómo manejar los dispositivos o qué aplicaciones y programas van a utilizar.

A su vez, las actividades que realizaron los niños siempre fueron bajo una planeación didáctica de las maestras y poniendo en práctica lo aprendido en el diplomado y los cursos. Las maestras generalmente enfatizaban en que los objetivos eran llevar a cabo sus planeaciones didácticas de manera integral, incluyendo las áreas formativas de lenguaje, pensamiento lógico matemático y lo relacionado al medio que los rodea, lo que hacía más enriquecedor los aprendizajes. Dichas actividades promovían la participación en equipo y fomentaba la convivencia con los compañeros, al resolver los inconvenientes y dudas juntos, al presentar en equipo los trabajos y retroalimentarse de manera grupal.

A manera de cierre, podemos decir que esta investigación sirvió para obtener una radiografía de cómo se trabaja en un preescolar con la tecnología inmersa en un programa nuevo, así como identificar las actividades adaptadas de los campos formativos en los planes de estudio los que

pueden retomarse como ejemplo para otras escuelas, o pueden mejorarse. Por otro lado, se da pauta a realizar un seguimiento sobre la evaluación (que está en proceso según las fuentes oficiales) del Proyecto Educación Mobile, o incluso puede servir de base para analizar y/o comparar con otras escuelas –ya sea que formen parte del proyecto o no– para identificar los diferentes tipos de estrategias que implementan con el uso de las TIC.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. Tendencias en Educación en la Sociedad de las Tecnologías de la Información., *Revista EDUTEC*, 7 (1997). Web. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570/299>
- Alva, A.R. Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. 223. (2015): 265-286.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v60n223/v60n223a10.pdf>
- Barton, D. & Hamilton, M. La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2004. 109-139).
- Cassany, D. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta, 2008.
- Educación Mobile. Educación Mobile Veracruz un Proyecto Innovador, (2014), Web.
<http://emobilemx.com/>
- Gallegos, S. Las habilidades tecnológicas que demandan los programas y documentos oficiales para la educación. En A. Ramírez, & M.A. Casillas (Coords.). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz. (2017): 79-100. Web. <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/saberesdigitales/>.
- Guerrero, I. & Kalman, J. La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileña de Educao* 15. 44, (Agosto 2010): 213-229.
- Hernández, D., Amavizca, S. & López, R. Prácticas letradas en Internet: el caso de Scorchy. *Estudios Lamda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*. 2, (Junio, 2017): 94-118.
- Margallo, A. & Aliagas, C. ¿Cómo transforma el iPad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el

- contexto familiar. En M. Moscoso (Ed.), *Etnografía de la socialización en las familias*. España: Creative Commons, 2014. 25-32.
- Martínez, K.P. La incorporación de las TIC en las políticas públicas para la educación superior en México. En R. López, N. D. Hernández & A. J. Bustamante (Coord.), *Háblame de TIC 4. Las tecnologías digitales en los contextos educativos. La voz de los estudiantes*, México: Brujas, 2017. 19-39.
- Ramírez, J.L. Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11. 28 (2006): 61-90.
- Rockwell, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Sacristán, A. Alfabetismos antiguos y nuevos. En A, Sacristán (Comp.). *Sociedad del conocimiento, Tecnología y Educación*, España: Morata. 2013. 73-111.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, México, 2011a.
- _____. *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México, 2011b.
- _____. *Lineamientos de las escuelas de tiempo completo*. México, 2014. Web.
- <https://www2.sep.df.gob.mx/petc/archivos-documentos-rectores/Lineamientos-ETC-8-horas-2014-1.pdf>
- Zavala, V. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En D, Cassany. *Para ser letrados voces y miradas de la lectura*, Barcelona: Paidós, 2009. 23-35.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Linaloe León Baro
María Teresa Alessi Molina

Universidad de Sonora

Resumen

En este trabajo de investigación se concentran los resultados obtenidos hasta el momento con respecto al análisis de una parte del corpus total de tesis doctoral; específicamente, se trata del análisis descriptivo de 28 textos argumentativos escritos por un grupo de estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lingüística de la Universidad de Sonora, quienes participaron en dos sesiones de trabajo con diversas actividades –lectura, discusión oral y exposición de información–, que dieron como resultado dos versiones de textos por cada alumno. El objetivo es conocer cómo los estudiantes construyen los argumentos con los que defienden su punto de vista sobre un tema polémico general, además de revisar los cambios que pudieran presentarse entre cada una de las versiones de los escritos elaborados en las dos fases de escritura. Para ello, los textos fueron estudiados a partir de una propuesta de análisis que tiene su base en el marco pragma-dialéctico de la argumentación, la cual consiste en trasladar los textos a una versión gráfica, de forma que puede analizarse su estructura general al hacer visibles los distintos elementos argumentativos que utilizaron los estudiantes para conformar la defensa de su punto de vista. Los resultados mostraron que en los textos de la primera sesión de trabajo, los estudiantes usaron una cantidad moderada de elementos argumentativos totales, mientras que la diversidad de tipos de recursos se mostró limitada. Por otra parte, en los escritos resultantes de la segunda sesión de trabajo se registró un aumento general tanto en la cantidad de elementos totales usados como en la diversidad de éstos, lo que se reflejó principalmente en la inclusión de componentes que implican cierto grado de conciencia sobre la existencia de una audiencia crítica que puede cuestionar su postura personal.

Palabras clave: *argumentación, escritura en la universidad, análisis del discurso, estructura argumentativa*

1. Introducción

La argumentación es un tipo de discurso que utilizamos constantemente, ya que las diferencias de opinión surgen a menudo en los distintos ámbitos de la vida pública, ya sea a nivel personal, laboral o académico. Argumentar es una actividad discursiva que conlleva un proceso de razonamiento en el que se expone y defiende un punto de vista sobre un tema, de forma oral o escrita, con la intención de convencer a otros de aceptar su postura; por lo que ha de ofrecer razones que evidencien su aceptabilidad y objetar las visiones opuestas que pudieran debilitar su idea personal (Calsamiglia y Tusón, 2004; Felton y Herko, 2004; Rodríguez, 2004; Van Eemeren et al, 2004, 2006).

En su modalidad escrita, la argumentación es una habilidad fundamental en la formación académica de los estudiantes de nivel superior, y su estudio se ubica dentro del amplio marco de la Alfabetización Académica (*Academic Literacy*), que se define como un conjunto de ideas y estrategias que se necesitan para participar en la cultura discursiva de las disciplinas científicas, y en las

actividades de producción y análisis de los textos necesarios para adquirir y crear conocimiento durante el desarrollo académico. Es decir, representa un proceso que sirve para adentrarse en la comunidad científica elegida por el estudiante, a través de la apropiación de los patrones de razonamiento discursivo que se manejan en ella (Carlino, 2005, 2003).

Es común entonces que en las aulas universitarias se haga un uso frecuente del discurso argumentativo, ya que constantemente se propicia la discusión crítica sobre algún tema que sea puesto a revisión. En estas situaciones, es común que al debatir oralmente los estudiantes se muestren entusiasmados al tener que presentar sus argumentos; sin embargo, al momento de tener que presentar una defensa por escrito, los argumentos tienden a ser menos detallados, por lo que se pierde mucha de la fuerza y elocuencia que tienen sus argumentos en la oralidad (Felton y Herko, 2004). Esto es porque la lengua escrita es una manifestación del lenguaje que involucra convenciones lingüísticas y mecanismos cognitivos distintos de los que caracterizan a la lengua oral, a pesar de que ambas sean proyecciones de un mismo sistema. La formulación del discurso escrito implica un complejo proceso en el que participan mecanismos cognitivos y estrategias que guían al escritor durante la redacción. Este proceso va desde la concepción del tema, la planeación y la organización de las ideas hasta la redacción, revisión y edición del escrito. Además, es necesario que quien escribe esté consciente de que su texto será leído por alguien y, por lo tanto, debe ajustar su composición a esa audiencia y construir un texto que sea adecuado, coherente y claro para que el lector logre interpretar con claridad lo que el escritor ha propuesto en el texto escrito.

Debido a estas numerosas demandas intelectuales implicadas en el proceso de escritura en general, más las particularidades del discurso escrito, es de esperarse que los estudiantes tengan dificultades cuando se enfrentan a la tarea de escribir textos argumentativos. Incluso las investigaciones sobre el tema indican que las habilidades con las que cuentan los estudiantes son insuficientes para lograr un desempeño satisfactorio en las actividades de producción textual.

Una de las razones que podría llevar a este problema es la falta de énfasis que se hace sobre este tipo de actividades durante la formación académica previa al Nivel Superior, ya que siguen predominando las prácticas tradicionales para el desarrollo de la escritura, en las que se concibe la escritura sólo como un buen manejo de las normas formales de la lengua y dejan de lado el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes ser conscientes de su propio proceso de escritura. Además, existe la idea general de que el aprendizaje de la escritura se concluye durante la Educación Básica y que la adquisición de las habilidades necesarias se completa

de forma absoluta en algún momento de la formación académica. Sin embargo, esas ideas son cuestionables, ya que la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos de la escritura, audiencias, reflexiones y contextos representan nuevos retos para quienes se enfrentan inicialmente a la tarea y exigen que se siga aprendiendo a escribir (Carlino, 2003, 2005).

A partir de tales consideraciones, este trabajo surge del interés por saber más sobre las habilidades de argumentación escrita con las que cuentan los estudiantes universitarios. Es un estudio cuyo objetivo es conocer a qué elementos de la argumentación recurren los estudiantes para construir los argumentos que conforman la defensa escrita de un punto de vista y qué efectos pueden en sus textos tener diversas actividades realizadas en el aula; para esto, se analizó un corpus de textos escritos por estudiantes de segundo semestre de licenciatura de la Universidad de Sonora, que fue estudiado a partir de una propuesta de graficación y análisis que tiene sus bases en el marco pragmático-dialéctico de la argumentación.

En este marco, se propone que argumentar consiste en expresar una constelación de proposiciones, cuya función es justificar el punto de vista en caso de que éste sea positivo y refutar la idea si es negativa. Las expresiones que conforman esa constelación constituyen un acto de habla complejo orientado a convencer a un crítico racional. Al argumentar, se hace un llamado a la racionalidad, ya que se asume que el oyente o el lector actuarán críticamente cuando al evaluar los argumentos presentes.

En la argumentación entonces hay un *punto de vista* sostenido por el hablante o el escritor, quien lo defiende por medio de la argumentación ante un oyente o lector que duda de su aceptabilidad o piensa distinto. Entonces, los autores definen la argumentación como una actividad verbal, social y racional encaminada a convencer a una audiencia racional y crítica de que un punto de vista es aceptable, a partir de la exposición de una constelación de proposiciones que justifican o refutan la proposición que expresa el punto de vista (Van Eemeren y Grootendorst, 2004).

2. Metodología

Este documento reporta parte de los avances de investigación doctoral en su fase descriptiva, que busca conocer más sobre el manejo del discurso argumentativo por parte de estudiantes universitarios; para esto, se analizaron los elementos que conforman la estructura de los argumentos con los que defienden su punto de vista sobre un tema particular.

Participantes y corpus

Durante la etapa de recolección de datos para la investigación completa, colaboraron 58 estudiantes de primer año de la Universidad de Sonora; 24 de la Licenciatura en Lingüística y 32 de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. En este documento, se reporta únicamente información obtenida sobre el análisis de los textos producidos por los estudiantes de Lingüística y se seleccionaron sólo los textos de los estudiantes que sí estuvieron presentes en las dos reuniones de trabajo, así como de aquellos que hayan seguido adecuadamente todas las instrucciones. Por lo tanto, el corpus total analizado en este reporte está conformado por 28 textos en total; resultado de la suma de las dos versiones de los textos escritos por 14 estudiantes.

Actividad de escritura

La recolección de datos se llevó a cabo durante el semestre 2015-2 en dos sesiones de trabajo de 1 hora cada una. Para el diseño de las actividades, se definió primero el tema que sería puesto a discusión; después de analizar varias opciones, el tema elegido fue “el impacto de las redes sociales”, por ser una problemática que está al alcance de todos independientemente de ser o no usuarios de estos medios; por lo que podrían abordar el análisis crítico del tema con relativa facilidad.

Las actividades estuvieron divididas en dos sesiones. En la primera, los estudiantes realizaron la lectura de un fragmento del artículo “Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable”¹, con el fin de que conocieran la polémica que tratarían. Posteriormente, recibieron una hoja de actividad con el siguiente contenido:

ACTIVIDAD

Las redes sociales en línea son una de las herramientas tecnológicas más utilizadas actualmente por los estudiantes de nivel medio superior y superior; y asimismo, algunas empresas empiezan a hacer uso de ellas para difundir y manejar sus negocios. Una parte de la sociedad tiene la impresión de que son sólo una pérdida de tiempo, un ejemplo de esto son los padres de familia que limitan o condicionan el tiempo que dedican sus hijos a las redes; pero por otro lado, algunas investigaciones demuestran que bien utilizadas pueden traer grandes beneficios.

Desde tu punto de vista como joven estudiante... ¿Consideras que el creciente uso de las redes sociales impacta positiva o negativamente en la sociedad?

Expresa y defiende tu opinión al respecto.

¹ Valerio Ureña, G. y Valenzuela Gonzáles, R., 2011. Web. <http://eprints.rclis.org/16267/1/Informivoro.pdf>

La instrucción fue leída en voz alta y se resolvieron en grupo las dudas de los estudiantes antes de que comenzaran a redactar. La elaboración de los textos tomó alrededor de 30 minutos.

La segunda sesión inició con una charla grupal sobre el tema para aclarar algunos puntos sobre el tema de las redes sociales, ya que al leer los textos de la primera sesión se detectaron algunas ideas poco claras sobre su delimitación. Posteriormente, se realizó una discusión oral con formato de debate para discutir los puntos a favor y en contra de las redes sociales con respecto a su impacto social. La actividad duró alrededor de 25 minutos, tiempo en el que los estudiantes estuvieron muy activos al momento de expresar sus puntos de vista y responder a las ideas de sus compañeros.

Después de la discusión, se les presentó una breve exposición de 10 minutos sobre el discurso argumentativo, se explicaron sus características y los componentes que pueden usarse para estructurar argumentos; al mismo tiempo, se relacionaba la información con la experiencia anterior de argumentación oral. Por último, los estudiantes elaboraron una segunda versión de sus textos, para la que debían tomar en cuenta lo que advirtieron durante el debate oral y la exposición; y tomando como base el primer texto que escribieron.

Procedimiento de análisis

El procedimiento utilizado para el análisis de la estructura argumentativa de los textos se basó en la propuesta de graficación de Ferretti, Lewis y Andrews-Weckerly (2009), utilizada después por Chase (2011); y la cual se deriva, a modo de adaptación, del marco pragma-dialéctico de la argumentación de Van Eemeren, et al (2004, 2006). Este método fue elegido porque hace visibles los distintos elementos con los que se estructuran los argumentos y la forma en la que éstos se relacionan entre sí para formar la defensa del punto de vista del escritor.

La propuesta de análisis distingue entre elementos funcionales y no funcionales. Dentro de los primeros, se encuentran elementos que corresponden particularmente al razonamiento argumentativo: puntos de vista, razones, puntos de vista alternativos, contraargumentos y refutaciones. Dentro de los elementos funcionales se toman en cuenta otros que son propios de la construcción textual y que contribuyen a darle mayor adecuación a la composición: a) marcadores funcionales, repeticiones retóricamente funcionales, introducción y conclusión.

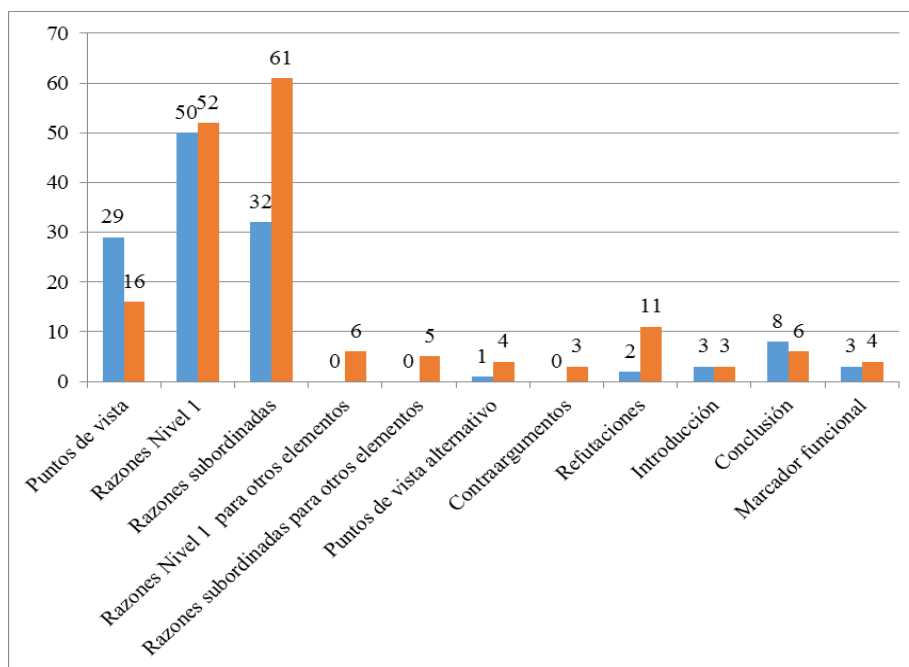
Por último, los elementos *no funcionales* son aquellas unidades de texto que no juegan ningún rol en la defensa del punto de vista, casos de este tipo serían: (a) las repeticiones que no cumplen ninguna función en el texto y, (b) la información que no es relevante para el tema. También entran

en esta categoría la información que no tiene sentido claro o los fragmentos ilegibles del texto si es escrito a mano.

Además, se consideran también diversos tipos de estructuras según la forma en la que se relacionan los componentes dentro del texto. Van Eemeren et al. (2006) mencionan que la estructura es *simple* cuando hay una única razón explícita para defender o rechazar una postura; o *compleja*, en la que se consideran tres tipos de estructuras: a) *argumentación múltiple*: las razones pueden ser defensas alternativas independientes, b) *argumentación coordinada*: las razones pueden interpretarse como interdependientes, de modo que se forme una “cadena paralela” de razones mutuamente reforzadas y c) *argumentación subordinada*: se forma una “cadena serial” de razones que se apoyan unas a otras.

3. Resultados

Al identificar y cuantificar los distintos elementos que los estudiantes incluyeron en sus textos, se registró un total de 8 elementos funcionales distintos: puntos de vista, razones, puntos de vista alternativos, contraargumentos, refutaciones, introducción, conclusión y marcador funcional. No se identificaron unidades no funcionales. La siguiente gráfica concentra los resultados obtenidos; las columnas a la izquierda corresponden a la primera versión de los textos y las columnas a la derecha a los elementos identificados en la segunda versión de los textos.



Gráfica 1. Elementos funcionales en 1ra. y 2da. versión de los textos

En los 14 textos resultantes de la primera sesión de escritura, dentro de los elementos del razonamiento argumentativo se registraron 29 unidades de texto en función de puntos de vista y 82 razones, de las que 50 corresponden a razones de primer nivel y 32 a razones subordinadas. Además, se registró 1 punto de vista alternativo y 2 refutaciones. En el caso de los elementos de construcción textual considerados dentro de los elementos funcionales, se encontró que fueron 3 estudiantes los que abrieron su texto con una introducción, 8 cerraron con una conclusión y además se registraron 4 marcadores funcionales.

Por otra parte, en el caso de los textos obtenidos durante la segunda sesión de trabajo, la cantidad de fragmentos textuales donde se reflejaba el punto de vista de los estudiantes se redujo a 16. Con respecto a las razones, la cifra total aumentó a 124; 52 de éstas corresponden a razones de nivel 1 directamente ligadas al punto de vista y 61 fueron razones subordinadas a éstas; se encontraron además 6 razones de nivel 1 que estaban ligadas a otro tipo de elementos argumentativos distintos de los puntos de vista y 5 subordinadas a éstas. En cuanto a los demás componentes de la argumentación, puede observarse un aumento general, pues de 1 punto de vista argumentativo registrado en las primeras versiones, se pasó a 4 usos de este elemento en la segunda versión; se identificaron también 3 contraargumentos, que en las primeras versiones no estuvieron presentes y, por su parte, las refutaciones aumentaron su cantidad total de usos de 2 a 11. Por último, los resultados con respecto a los elementos de carácter textual, se encontró que 3 estudiantes abrieron su texto con una introducción, 6 cerraron con una conclusión y además fueron identificados 4 marcadores funcionales.

En la siguiente tabla se muestra el conteo total de elementos argumentativos y textuales utilizados por cada uno de los estudiantes en la primera versión de sus textos:

Clave de estudiante	Puntos de vista	Razones Nivel 1	Razones subordinadas	Puntos de vista alternativo	Refutaciones	Introducción	Conclusión	Marcador funcional
LH1	3	5	2	-	-	-	1	1
LH2	3	5	3	-	-	-	1	-
LH3	3	9	-	-	-	-	-	-
LH4	2	3	1	-	-	-	1	-
LH5	1	2	-	-	-	-	-	-
LM1	3	5	5	-	-	-	1	-
LM2	4	4	7	-	-	-	1	1
LM3	1	4	3	-	-	-	-	-
LM4	1	2	4	-	-	-	-	1
LM5	2	3	1	-	-	1	1	-
LM6	2	2	3	-	-	1	1	-
LM7	1	2	-	1	2	-	-	-
LM8	2	4	3	-	-	-	1	-
LM9	1	-	-	-	-	1	-	-
Totales	29	50	32	1	2	3	8	3

Tabla I. Elementos argumentativos en textos de primera versión

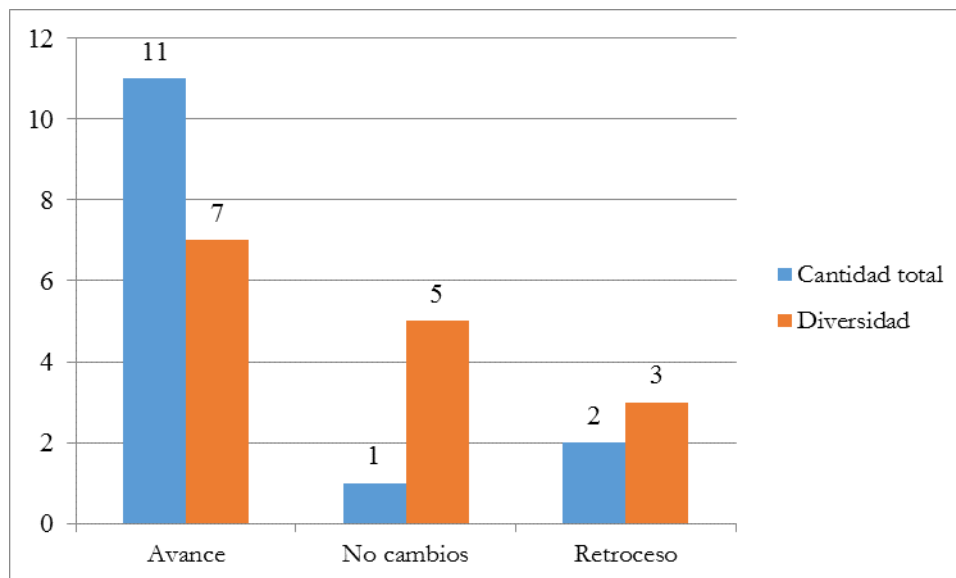
En la Tabla I puede observarse que en 9 de los textos se registraron varios puntos de vista, esto no significa que los alumnos tuvieran muchas opiniones completamente distintas, sino que mostraron una postura tanto a favor como en contra, o que reafirmaban un mismo punto de vista en diversos fragmentos del texto; entonces, para efectos de la graficación, se representaron por separado estas unidades de texto involucradas en la expresión global del punto de vista. En cuanto a las razones, el texto con mayor número de razones de nivel 1 incluyó 9, mientras que otras contaron con tan sólo 2; además, en 10 de los 14 textos se registraron razones subordinadas, que funcionan como respaldo de las de nivel 1. Los elementos como puntos de vista argumentativos y refutaciones fueron encontrados únicamente en un texto del corpus, presentándose una y dos veces respectivamente; en ningún escrito de primera versión se registraron contraargumentos.

Clave de estudiante	Puntos de vista	Razones Nivel 1	Razones subordinadas	Razones Nivel 1 para otros elementos	Razones subordinadas para otros elementos	Puntos de vista alternativo	Contraargumentos	Refutaciones	Introducción	Conclusión	Marcador funcional
LH1	1	4	6	2	-	-	1	1	-	1	-
LH2	1	1	5	-	-	-	-	-	-	1	-
LH3	1	3	6	-	-	-	-	-	-	-	-
LH4	1	2	4	-	-	-	-	-	-	-	1
LH5	1	-	-	2	-	1	-	1	-	-	-
LM1	1	5	9	-	-	-	-	-	-	1	-
LM2	2	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-
LM3	1	2	5	-	-	-	-	-	-	-	-
LM4	2	5	1	-	-	-	2	4	1	1	1
LM5	1	5	4	-	-	1	-	2	-	-	-
LM6	1	7		2	5	1	-	1	-	1	2
LM7	1	3	6	-	-	-	-	-	-	-	-
LM8	1	3	5	-	-	-	-	-	1	1	-
LM9	1	5	-	-	-	1	-	2	1	-	-
Totales	16	52	61	6	5	4	3	11	3	6	4

Tabla II. Elementos argumentativos en textos de segunda versión

En la Tabla II se presenta la contabilización de los elementos funcionales argumentativos y de orden textual que se identificaron en la segunda versión de los textos. En la primera columna, puede observarse que en la mayoría de los escritos apareció una única unidad con función de punto de vista; esto se debe a que ya no manifestaron una opinión dividida, sino que asumieron una postura unilateral ante el tema. También es posible observar el aumento general en el número de razones de nivel 1 y las subordinadas a éstas, pero la mayor diferencia es el uso de razones como respaldo de otro tipo de elementos argumentativos, como las refutaciones, y que éstas incluso se apoyaban en otras razones subordinadas también.

Otra diferencia observada es la presencia de los contraargumentos, que no estuvieron presentes entre los textos elaborados en la primera sesión de escritura; fueron dos los estudiantes que incluyeron este tipo de componente en la segunda versión de su escrito. También aumentó la inclusión de puntos de vista alternativos, que son la expresión de la postura directamente opuesta a la personal; en los textos de la primera sesión, este elemento fue utilizado por un solo estudiante, y en la segunda, por cuatro. Las refutaciones aparecieron también con más frecuencia, al presentarse esta vez en 11 ocasiones; esto podría derivarse del aumento de los dos componentes anteriormente mencionados, pues las refutaciones son proposiciones que intentan debilitar la fuerza de los puntos de vista alternativos y los contraargumentos, con el fin de fortalecer la postura del escritor. En cuanto a los elementos funcionales de carácter textual no se registró una mayor variación en su frecuencia de uso entre la primera y segunda versión de los escritos.



Gráfica 2. Desempeño general en las distintas versiones de los textos

Además de la identificación y contabilización general de los datos, se estudió el desempeño de los estudiantes a partir de un análisis no sólo sobre la cantidad de componentes que utilizaron en ambos textos, sino también considerando la diversidad de elementos funcionales que incluyeron. Las columnas izquierdas de la Gráfica 2 están referidas a la cantidad total de elementos utilizados, en ellas es posible observar que 11 de los 14 estudiantes mostraron un avance al haber incluido una mayor cantidad total de elementos en sus textos de segunda versión, mientras que 1 se mantuvo en la misma cantidad y 2 mostraron un retroceso al disminuir la cantidad de componentes. Por otro lado,

en las columnas de la derecha se representa el desempeño de los estudiantes con respecto a la diversidad de componentes funcionales que utilizaron, en ellas se muestra que 7 estudiantes avanzaron al incluir una mayor diversidad de elementos en la segunda versión de sus textos, 5 no presentaron cambios en la cantidad de componentes distintos y 3 retrocedieron al haber incluido una menor diversidad de elementos en su segunda producción textual.

4. Discusión

Los propósitos de este documento consistieron en presentar una visión general del desempeño de los estudiantes con respecto a sus habilidades de argumentación escrita y, además, reflexionar sobre el impacto que pudieran tener las intervenciones realizadas en la segunda sesión de trabajo con el grupo de estudiantes. Dichos objetivos se lograron a partir del análisis de los elementos que utilizan los estudiantes para construir los argumentos con los que defienden su punto de vista sobre un tema polémico.

Los resultados correspondientes a los textos elaborados durante la primera sesión de trabajo, donde sólo se realizó una lectura antes de escribir, mostraron que los estudiantes en general incluyeron una cantidad moderada de elementos argumentativos funcionales en sus textos; pero la diversidad se mostró muy limitada, ya que mayormente los textos se conformaban sólo por la expresión del punto de vista y algunas razones para sustentarlo.

Por otra parte, en los textos resultantes de la segunda versión, se evidenció un aumento general tanto en la cantidad como en la diversidad de elementos utilizados. Este avance se proyecta principalmente en el uso de elementos como puntos de vista alternativos, contraargumentos y refutaciones; elementos que implican un cierto grado de conciencia sobre la existencia de una audiencia crítica que puede cuestionar la postura personal. En una discusión oral, esa audiencia está presente y las críticas surgen en el momento de la discusión, tal como lo experimentaron los participantes en el aula al discutir el tema en grupo; pero al escribir, el interlocutor ya no está presente, por lo que se necesita anticipar las posibles críticas y refutarlas para fortalecer la idea propia. Esto podría significar que las actividades de intervención realizadas en la segunda sesión de trabajo con el grupo –tanto la discusión grupal como la exposición– pudieron haber impactado de forma positiva en el desempeño de los estudiantes a pesar de la premura con la que se realizaron debido a las limitaciones de tiempo para trabajar con los estudiantes.

Sin embargo, hay que considerar que las expectativas sobre la cantidad y diversidad de elementos argumentativos no son el único factor determinante para una adecuada textualización de este tipo de discurso. Pero aunque no sea determinante la cantidad de elementos para evaluar la calidad del texto, consideramos que la inclusión de una diversidad amplia de elementos sí podría ser un factor de peso en la determinación de la solidez del texto argumentativo, ya que las diversas funciones de cada componente, en conjunto, permiten conformar defensas más sólidas para los puntos de vista; porque, por ejemplo, si además de razones se incluyen también elementos que consideran críticas posibles hacia el punto de vista que se defiende (puntos de vista alternativos o contraargumentos) y se refutan adecuadamente, puede lograrse un mayor fortalecimiento del punto de vista propio.

Por último, reiteramos la necesidad y el compromiso de continuar con las labores de investigación sobre desarrollo de habilidades de escritura con estudiantes de Nivel Superior, pues creemos firmemente en la importancia que tiene esta competencia lingüística en el progreso académico de los estudiantes durante su paso por la universidad. Además, queda abierta la invitación para fomentar con mayor énfasis la escritura en el aula, pero no sólo como una actividad donde únicamente se evalúa un producto elaborado de una sola vez, sino también con el objetivo de buscar y crear propuestas de intervención activa en clase para que los estudiantes puedan estar más conscientes de la complejidad de la escritura y la argumentación, lo que les ayudará a convertirse en reguladores activos de sus propios procesos de escritura y de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura”. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 18. (2006): 29-60.
- Andrade Calderón, M. C. “La escritura y los universitarios”. *Universitas Humanística*, 68 (2009): 297-340.
- Björk, L. y Blomstrand, I. *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, 1994.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere Investigación*. Año 6. 20 (2003): 409-420.

- Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, D. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Cassany, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Chase, B. *An Analysis of Argumentative Writing Skills of Academically Underprepared College Students*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Columbia, 2011.
- Freedman, S. W. "Writing Instruction". En B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. 481-482.
- Felton, M. y Herko, S. "From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47. 8. (2004): 672-683.
- Ferreti, R., Lewis, W. y Andrews-Weckerly, S. "Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies?" *Journal of Educational Psychology*, 101. 3 (2009): 577-589.
- Morales, O. y Espinoza, N. "El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios". *Lectura y Vida*, 2005. 26-37.
- Panahandeh, E. y Esfandiari, S. "The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98 (2014): 1409-1416.
- Rodríguez Bello, L. "El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa". *Revista digital universitaria*, 5. 1 (2004).
- Van Eemeren, F., Houtlosser, P. y Snoeck Henkemans, F. *Argumentative Indicators in Discourse: A Pragma-Dialectical Study*. The Netherlands: Springer, 2007.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Henkemans, S. *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ORALIDAD, LECTURA Y REDACCIÓN: ENFOQUES ACADÉMICOS CLÁSICOS EN TORNO A LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN VERBAL

Gilberto Fregoso Peralta
Luz Eugenia Aguilar González

Universidad de Guadalajara
Campus Centro Universitario de los Altos

Resumen

Introducción. Los cursos inter-semestrales para el personal docente que imparte las materias vinculadas con la lengua materna incluyen un módulo –elaborado e impartido por nosotros– sobre las perspectivas que sobre el tema estuvieron en boga durante la segunda mitad del siglo XX, como antecedente para un segundo paquete modular –a cargo de otros colegas– destinado a conocer los modelos de alfabetización académica más recientes, donde figuran concepciones diversas sobre los géneros discursivos, los movimientos pedagógicos centrados en la lectoescritura académica y epistémica, los procedimientos para el análisis del discurso, las lingüísticas del texto y sistémica funcional, las teorías sobre pragmática y retórica, así como los planteamientos de la pedagogía crítica. Método. Para nuestro diseño, nos dimos a la tarea de buscar los textos y autores más representativos de la época a fin de adentrarnos en los debates que sus aportes suscitaron, esto es, realizamos una pesquisa documental exhaustiva, rescatando los conceptos centrales de cada propuesta, a modo de reportarla en los resultados. Resultados. En cada uno de los aspectos investigados (oralidad, lectura, escritura) menudean los contenidos polémicos en torno a la comprensión y producción oral y escrita, algunos de ellos vigentes. El profesorado se identifica con una u otra de las posturas y participa mediante argumentos, las discusiones pueden incluso tornarse acaloradas. Es curioso: las controversias intelectuales dentro del no tan plácido ámbito de la lingüística aplicada parecieran ser contagiosas. Discusión. Avalamos con entusiasmo el módulo II, pero los mentores lo consideran demasiado especializado y sólo para expertos. El Centro Universitario de Los Altos, donde nos desempeñamos, se ubica en un contexto de fuerte acento rural, en el que reflexionar sobre la oralidad, la lectura y la redacción pareciera más realista y factible desde una perspectiva como la aquí analizada. Nos interesa escuchar opiniones al respecto.

Palabras clave: *Alfabetización académica. Versiones. Tradicionales.*

Introducción

El propósito de la ponencia consiste en pasar revista a posturas diversas del quehacer lingüístico académico cuyo auge se situó en la segunda mitad del siglo XX, de manera precisa la filogénesis del lenguaje articulado oral, el procedimiento idóneo para el aprendizaje de la lectura, la relevancia social atribuible a la redacción y, finalmente, los procedimientos sugeridos para producir textos escritos.

El camino que condujo a reunir dichos puntos de vista especializados tuvo como origen la necesidad de diseñar un módulo con algunos temas relevantes sobre el lenguaje articulado a efecto de ofrecerse a los profesores que manejan las asignaturas relacionadas con la producción y comprensión oral y escrita.

En algunos casos los puntos de vista son múltiples e irreductibles, de manera particular tocante al origen del habla y a la importancia de la redacción en la sociedad de entonces; en otros pareciera, como es el caso de la lectura, que una revisión detenida, ecuánime e imparcial –hasta donde ella sea posible– de los enfoques en juego permite colegir las bondades y limitaciones de cada una, dándose incluso el caso de poder complementarse en algunos aspectos.

Método

Recurrimos a la consulta de los textos originales por autor y corriente, según se reporta en la bibliografía. Seleccionamos los que nos parecieron más conspicuos y precisos al externar el punto de vista respectivo, a modo de constatar lo mismo diferencias que concordancias entre ellas en cada versión y asunto abordado. Procuramos ser imparciales y no tomar partido por algún encuadre, confiando cobertura semejante a todos en su singularidad. Realizamos, pues, un estudio bibliográfico prolijo, lo suficientemente motivante para animar la discusión de cada tópico entre los mentores participantes por vía de valorar la actualidad (o no) de las propuestas analizadas.

Resultados

Origen del lenguaje oral.

El primer apartado se forja con las cinco perspectivas de base acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado en la especie, las que, a decir verdad, continúan animando el debate intelectual en torno a este tema siempre actual.

1) Para Noam Chomsky (2001), padre de la gramática generativa, el habla es un don biológico innato y la experiencia sólo un insumo episódico para su desarrollo; el avance lingüístico de las personas depende de una maduración interna y no de una experiencia en contacto con el entorno. Los pequeños obedecen a una programación *natural* para asimilar a corto plazo el idioma al que se les exponga, tanto las declinaciones de los signos como el orden sintagmático correspondiente están contenidos en la mente/cerebro. El aprendizaje consiste en adaptar tales mecanismos gramaticales de carácter filogenético, al vocabulario y a la sintaxis específica del habla materna, la que es tan sólo modalidad de una gramática común a todas las lenguas; por ende, los infantes son autónomos en cuanto a su acceso para desarrollar esta capacidad. Especie e individuos poseemos un dispositivo

para la adquisición del lenguaje articulado (*Language Acquisition Device*) susceptible de recibir el estímulo lingüístico y derivar reglas gramaticales de carácter universal.

2) Burrhus Skinner (1981), en cambio, considera que la adquisición y el desarrollo del habla son producto de ciertos hábitos y aprendizajes, a su vez consecuencia de una interacción con el medio ambiente a través de un condicionamiento operante. Un evento del entorno o estímulo espontáneo provoca una respuesta asimismo espontánea en un organismo susceptible de aprender, ella es seguida de otro evento semejante que la va reforzando, si el proceso ocurre varias veces más el organismo asociará de manera virtualmente automática la misma respuesta ante igual estímulo. Su peculiaridad es la de reforzarse por sus efectos con los interlocutores, de allí su carácter social; su estatus como objeto de conocimiento se circunscribe a su talante conductual en términos de habla.

Los pequeños imitan a los adultos en su alrededor al manifestar deseos y necesidades, más tarde pueden asociar determinados sonidos a situaciones, objetos, personas, contextos y acciones. Acceder al léxico y a las reglas gramaticales de su idioma se logra por medio de un condicionamiento operante en el cual los adultos tienden a recompensar la construcción correcta de los signos y enunciados, el enriquecimiento del vocabulario, el significado preciso de las palabras, la adecuación entre el nombre y lo nombrado, así como a desaprobar los errores.

3) Por su parte, Lev Vigotsky (1977) resalta la importancia de la interacción social por cuanto influye en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el concepto de *lenguaje compartido* tanto por lo que se refiere a la capacidad de habla como al pensamiento mismo, procesos que van de lo colectivo a lo individual atravesando etapas de nexos con los demás, con el entorno y con uno mismo. Hay un excitante externo para la acción del organismo, los estímulos más importantes son los sociales, la coordinación colectiva del comportamiento es la base de la conciencia. El estímulo articulatorio es primero externo, donde el pequeño recibe sonidos, palabras y significados como basamentos iniciales de un lenguaje cuyo desarrollo se irá gestando en contacto con tales medios exteriores; entre los tres y cinco años de edad, el chico acompaña su acción, sus intentos comunicativos y la solución real de problemas con un lenguaje *egocéntrico*, a manera de una transición hacia el nivel más complejo que es el lenguaje interiorizado, clave para las funciones de regulación del sujeto con su medio circundante, cuando ya sabe de qué habla.

4) Jean Piaget (1965), concibe al lenguaje verbal como parte del proceso humano de aprendizaje en general; si bien no niega validez a la capacidad biológica de la especie por articular signos, no precisa un dispositivo específico. Reconoce que la adquisición es resultado del vínculo

entre factores externos de interacción social y etapas evolutivas del desarrollo intelectual: a) el periodo sensorio motriz entre los 0 y 2 años de edad, para entender el entorno; b) el lapso pre-operacional que va de los 2 a los 7 años, a fin de comprender signos; c) el estadio operacional concreto entre los 7 y 11 años, conducente a desarrollar habilidades y utilización plena de la lengua; d) el periodo de operaciones formales de los 11 en adelante, a modo de manejar la abstracción. Los infantes no requieren demasiadas propuestas deductivas de carácter gramatical, el contacto con sus padres o tutores es suficiente para poder dominar la lengua y reflexionar sobre ella a efecto de deducir la gramática.

5) Por último, Jerome Bruner (1991) señala que para volverse un miembro de la comunidad hablante se requiere aprender no sólo la lengua sino acerca de ella como un sistema bien constituido por expresiones normadas sobre la realidad, y lo que es posible hacer con las palabras. Para él hay tres facetas que deben analizarse a fin de explicar el acceso al lenguaje verbal: la sintáctica se interesa en el problema acerca de la capacidad para codificar expresiones correctas de acuerdo con reglas; a la semántica le concierne el nexo entre los signos y los referentes designados por ellos; la pragmática tiene que ver con la manera como utilizamos expresiones correctas para comunicarnos. Centra la investigación en dos funciones claves realizadas por los hablantes: *señalar y solicitar*, desde una etapa pre-lingüística hasta el momento de ingresar de lleno a la interlocución ordinaria. Afirma que las criaturas se las ingenian para comunicarse mucho antes de tener algún dominio en los aspectos sintáctico y semántico, el ejercicio pragmático provee los elementos para ir comprendiendo el carácter formal de la lengua.

Aprender a leer

Fue menester indagar sobre las propuestas conceptuales y métodos que explican el proceso lector y su enseñanza/aprendizaje. Al hacerlo emergió otro contraste no menos interesante, aunque limitado a dos puntos de vista: de un lado la teoría de la transferencia de información y el método fónico, del otro la teoría interactiva y el método global.

1) La primera privilegia el rol del texto a ser decodificado y comprendido por el lector, quien mediante su sentido visual transfiere al cerebro la información contenida en el escrito. La lectura es concebida como resultado de un proceso donde el significado está en el propio documento y es regida por reglas fijas, universales y efectivas. Las grafías se corresponden con fonemas, unas y otros

permiten entender signos, éstos construyen enunciados que dan lugar a párrafos hasta abarcar el discurso completo, ello dentro de un proceso secuencial y jerárquico. El lector como destinatario del mensaje debe descifrarlo y asimilar el contenido codificado por el destinador a través del texto, en un circuito unidireccional. El supuesto de esta teoría transferencial evidencia el enfoque lingüístico del reconocimiento de *letras* para el acto de leer, considerado como respuesta a un código visual supeditado al código oral-auditivo. Lo anterior conduce a privilegiar el método fónico para aprender a leer.

Las consecuencias didácticas implican una acción educativa basada en reconocer los grafemas como acceso al significado del escrito, donde la clave es el nexo entre sonidos y rasgos gráficos, así como los componentes gramaticales precisos y el énfasis en el proceso de aprendizaje y no en su producto; la enseñanza centra su atención en teorías y conceptos abstractos y no tanto en el acontecer cotidiano próximo al sujeto aprendiente; dominar la mecánica de la lectura lleva paulatinamente a la comprensión de lo escrito (Chall, 1999).

2) La segunda perspectiva propone no ignorar el acervo cognitivo del que dispone el sujeto al abordar un texto, con ello le reconoce un papel más participativo a través de una serie de mediaciones que como experiencia adquirida pone en juego la persona: psicológicas y lingüísticas pero también socioculturales y de contexto, todas insertas en un circuito complejo de comunicación donde se involucran la intencionalidad del emisor, su mensaje, el canal, un cierto tipo de codificación (cerrada, abierta), el receptor activo y el ambiente. El significado no está fijo en el texto, depende de la interacción escritor-lector cuando comparten el mensaje, y los rebasa por cuanto es mayor que lo contenido en el escrito y que los conocimientos previos del receptor. Éste formula conjeturas con respecto a la significación, su búsqueda de comprensión lo vuelve un ente interactivo, productor y protagonista, no una *esponja* que absorbe la información recibida. De ello se deriva el método denominado global (Daniels y otros, 1999).

El caso de la redacción

1) El primer enfoque proviene de los estudiosos de la interdisciplina llamada sociolingüística y del pragmatismo comunicativo, quienes sostienen la primacía de una experiencia *enriquecedora, útil y social* en un contexto limitado y preciso, y no tanto el dominio de habilidades especializadas para concebir el quehacer escritural.

Emilia Ferreiro (1992 y 2002), quizás la más conocida representante de esta posición en la época, se remite al origen extraescolar de la escritura y a que ésta evoluciona en el sujeto a través de modos de organización no aceptados por la escuela con intolerancia notoria, institución que cultiva el perfeccionismo formal y reprime la creatividad estudiantil.

Apoya las investigaciones centradas en el abordaje de los procesos (estudios de caso) y no en la calidad del grafismo (muestras al azar) y afirma que si los jóvenes tienen dificultades con la redacción, es porque desde niños se les indujo a identificar grafías y no a comprender la estructura misma del sistema; critica la atribución del saber al docente-corrector; opina que alfabetizar es introducir a la cultura escrita del momento, donde las máquinas se encargan de la ortografía y de la ejecución tipográfica; que el entorno reclama la rapidez y no la revisión; considera incorrecto diagnosticar deficiencias en los recién llegados a la educación superior.

2) El segundo enfoque proviene de una rama de la psicología del desarrollo trabajada por el Dr. Howard Gardner a través de su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) como aporte a la reflexión sobre el desarrollo intelectual. Reconoce una mente humana organizada para enfrentar de manera diestra las actividades diferentes que plantea la realidad, mediante un conjunto de mecanismos cognitivos separados y susceptibles de procesar información o ejecutar tareas específicas, denominadas *módulos, inteligencias, dominios*.

A su teoría le interesa estudiar los roles protagonizados por las personas dentro de entornos socioculturales diversos, se compromete de manera explícita en la resolución de problemas educativos y sociales donde la gente común se desempeña. Define a la inteligencia como una instancia que permite describir y organizar las capacidades humanas con respecto a ciertos ámbitos donde se aplican y se les confiere sentido. Sugiere ocho criterios que ponen de manifiesto diferentes tipos de intelección existentes en los individuos, entre ellas la lingüística, definida como la capacidad de comprender y producir mensajes de manera eficaz. Implica competencias cardinales: el aspecto retórico, el potencial memorístico, la capacidad dialógica, la reflexión, los tipos y modalidades discursivas (Gardner, 1995; Torff y Gardner, 2001). La destreza para redactar se inscribe en una inteligencia específica ni menos ni más importante que las otras siete.

3) El tercer enfoque se inspira en la psicolingüística como una interdisciplina experimental, cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado como dominio de habilidades especializadas compartidas *universalmente*, cuyo interés son los aspectos del procesamiento y expresión de la información entre humanos, a más de

concebir a la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que conlleva entender y aplicar las estructuras verbales. Reconoce la importancia concedida a la lengua escrita en ámbitos diversos de la vida académica y profesional.

Desde tal versión, numerosos docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México señalan que la educación formal no debiera eliminar de los diseños curriculares el cultivo de la competencia escrita, elemento tan valioso para el desarrollo de la persona. Para ellos, el proceso de aprendizaje universitario de la escritura debe ser una etapa más de lo iniciado desde la niñez, de manera sistemática e integrada a los contenidos disciplinares y junto con el resto de las capacidades asociadas al lenguaje como son la oralidad, la lectura y la audición. (Ojeda y otros, 2003)

Textos destinados a analizar el analfabetismo funcional plantean que en las aulas no se trabaja la comunicación escrita con la destreza reclamada por el nivel académico en curso, ello debido entre otros factores al poco aprecio por su uso adecuado dentro del contexto escolar prevaleciente y a la carencia de competencias de infraestructura académica, las que pueden ser definidas como aquellas habilidades intelectuales, amplias e imprescindibles para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios formales. Elementos que aportan las capacidades indispensables para hacerse de la información disciplinar y trabajar con ella, aunque no sean específicos de disciplina particular alguna: la lectura, la escritura, el habla, la aptitud para escuchar, las matemáticas .la capacidad de razonar, de estudiar y el desarrollo de una cultura informática (Londoño, 1990, Silva, 1999).

Para otro autor hablar, escuchar, escribir, leer y pensar son elementos imprescindibles de todo proceso de comunicación eficaz; nuestro deber como usuarios de una lengua sería respetarla, hablar y escribir correctamente, para lograrlo es menester trabajar; nada se aprende sin dedicación y el caso del idioma no se sale de este criterio (Shih, 1986).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción.

No obstante la diversidad de criterios al respecto, algunos analistas postulan la necesidad de no descartar parecer alguno, pues los visualizan complementarios, como sucede en la Universidad de Minnesota (Homstad y Thorson, 2004).

1) El primer enfoque descansa en el análisis del texto concreto como producto final. Se parte de un *modelo ideal* en tanto base de una práctica escritural cuya expresión final consiste en una producción lo más apegada al modelo. Interesan los recursos lingüísticos y retóricos empleados por

el redactor en su texto, así, el énfasis recae en valorar los aspectos formales en función de la claridad, precisión y pertinencia de los significados parciales así como total. La atención formal recae en la evidencia de ciertas regularidades estructurales de los mensajes, las que hacen factible cuantificar y/o cualificar la mejora de la producción escrita a partir del incremento de rasgos precisos para lograr una redacción eficaz. La organización, secuencia y cohesión del texto como elementos lógicos, junto con el manejo gramatical configuran el sustrato para la calidad del producto, a fin de desarrollar una aptitud importante de infraestructura intelectual en el manejo de conocimiento cifrado mediante un alfabeto.

Hay una actitud de perfectibilidad por parte del docente, a quien no interesan los usos dialectales en ámbitos socioculturales precisos sino *el deber ser* en la producción de los mensajes, de manera particular académicos y profesionales, así como la destreza de los sujetos para tal propósito (Sánchez Aquilino, 1975; Cassany, 1990 y 1999).

2) El segundo procedimiento rinde tributo a la pragmática del lenguaje y a la sociolingüística, dado que lo importante es el uso habitual del código empleado para comunicarse al margen de cualquier corrección normada, cuenta el hacerse entender *funcionalmente* y lograr una interlocución con la gente. Redactar se inscribe en relaciones sociales determinantes de estilos y significados, razón por la cual el redactor debe estar consciente del contexto, pues éste plantea restricciones a lo que se puede y debe escribir e incluso al modo de expresar las ideas como parte de una *conciencia posible*.

Las palabras deben ser las adecuadas para presentar las ideas de la mejor manera a fin de ser comprendidas por los lectores: *según el entorno se construye el mensaje*. El acto de redactar se entiende como un esfuerzo interactivo y funcional, en donde el emisor escribe teniendo en cuenta la comprensión, intereses y necesidades del lector potencial. No se considera a la lengua escrita como un conjunto finito y cerrado de conocimientos formales, propios de eruditos, se aprende a hablar y a escribir con el mismo desempeño de los usuarios típicos, con su cauda de imperfecciones y errores (Serafini, 1997).

3) La tercera propuesta asume que los escritores capaces en su desempeño escolar manejan ciertos procedimientos o técnicas ignoradas por quienes no observan el mismo rendimiento. Más allá de los conocimientos gramaticales aprendidos durante el decurso escolar, los alumnos aptos dominan aspectos varios de la composición textual: generan, organizan y desarrollan ideas; resumen; hacen borradores; ensayan; revisan; corrigen estructura y contenidos, no sólo la cuestión gramatical; rescriben; valoran; reformulan; adaptan el código al perfil del destinatario, al contexto y al objetivo

del mensaje; les interesan contenido y estructura u orden de las ideas, no nada más su forma; la clave es el proceso –el hacer, el cómo, las fases– y no el producto; prefieren la escritura *libre* frente al manejo prolijo de la lengua.

La atención es al emisor y no al mensaje, al gusto por redactar; los procedimientos seguidos por los redactores con desempeño sobresaliente se rescatan para aplicarlos al aprendizaje de avanzados y novatos (Cassany, 1990 y 1999; Griffin, 1982; Shih, 1986).

4) La cuarta remite el interés al contenido por encima de cualquier otra consideración, dado el carácter académico de los textos, trátase de fichas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, diagramas, artículos, ponencias, informes, reportes, ensayos, reseñas, tesis cuya temática suele ser disciplinar. El cometido es denotar dominio sobre los temas propiamente dichos, casi siempre los referidos a las lecturas prescritas en los programas de las asignaturas, a su vez tributarias de elementos científicos o humanísticos, por lo que el lenguaje es especializado y dirigido a un solo lector, el docente. Cuenta más el qué y no tanto el cómo, es decir, originalidad, secuencia lógica, claridad semántica, calidad expositiva, argumentación, solidez, nivel de abstracción; sin embargo, se da por hecho la competencia lingüística del sujeto acorde con el nivel de estudios cursado y donde redactar forma parte del aprendizaje. La escritura a través del currículo es la base teórico-práctica de esta actitud preocupada por el fondo (Shih, 1986; Griffin, 1982)

Discusión

Es elocuente el material de investigación que reporta las limitaciones del estudiantado mexicano en materia de manejo del lenguaje académico a todo nivel del sistema educativo formal, baste revisar los resultados de las evaluaciones Enlace, Excale, Planea PISA y ANUIES durante los tres lustros más recientes a modo de constatar tal problemática en los procesos de comprensión y producción tanto oral como escrita, lo anterior con todas las consecuencias que implica para el desarrollo intelectual de los alumnos desde la primaria hasta el posgrado.

Insistente lugar común se ha vuelto culpar a quienes consideran el abordaje gramatical punto de partida básico como infraestructura para desarrollar de manera paulatina un dominio cada vez más complejo del lenguaje articulado, según la especificidad del horizonte intelectual al que se accede. Nadie ignora la necesidad (y mejor deseo) de que docentes y alumnos conozcan los modelos de escritura propuestos hoy día en el orbe, las concepciones variadas sobre los géneros discursivos, los

movimientos pedagógicos centrados en la escritura académica, el ramillete de procedimientos para el análisis del discurso, las lingüísticas del texto y sistémica funcional, las teorías sobre pragmática, así como los aportes desde la pedagogía crítica y la literacidad, mas no como propuestas excluyentes o antagónicas a los criterios morfológicos, sintácticos, semánticos, léxicos, fonológicos y ortográficos primordiales. La mejor prueba de complementación es que los detractores de estos últimos suelen cuidar con esmero los aspectos formales en sus escritos. Arribar a las tan ambiciosas y ¿realistas? expectativas forjadas por las *vanguardias* no requiere prescindir de la puntuación, los acentos, el uso de mayúsculas, la forma de las grafías y palabras, la construcción sintáctica inteligible de enunciados y párrafos, la descripción y explicación de los elementos que constituyen las lenguas, el significado de los vocablos, la riqueza léxica-semántica, sin olvidar la cohesión y coherencia de los textos.

Tal fue el corolario por parte de los docentes inmersos en esta experiencia académica.

Referencias bibliográficas

Bruner, Jerome. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

Cassany, Daniel. “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (1990): 18-26.

_____. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.

Chall, Jeanne. *Learning to read: The great debate*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

Chomsky, Noam. *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel, 2001.

Daniels, Harvey, Steven Zemelman & Marilyn Bizar. *Whole language works: Sixty years of research*. Indiana: Educational Leadership, 1999.

Ferreiro, Emilia. “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 128-154. México: Siglo XXI Editores, 1992.

_____. “La construcción de la escritura en el niño”. *Adquisición de la lengua escrita*, 10-24. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, 2002.

Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1995.

Griffin, C. Williams. *Teaching writing in all disciplines*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated, 1982.

- Homstad, Torild y Helga Thorson. (2004). "Practice in the second language room: a selected annotated bibliography". *Technical Report Series*, 13-19. University of Minnesota: The Center for Interdisciplinary Studies of Writing, 2004.
- Londoño, Luis Óscar. *El analfabetismo funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Ed. Popular, 1990.
- Ojeda, Beatriz y otras. "La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática". Universidad Pedagógica Nacional, 2003. Web. 13/04/2006
<http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>
- Piaget, Jean. *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- Sánchez, Aquilino. *Español en directo*. Madrid: Sociedad Española de Librería, 1975.
- Serafini, María Teresa. *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México: Paidós, 1997.
- Shih, May. "Content-Based approaches to teaching academic writing". *TESOL Quarterly*, 4 (1986): 617-648.
- Silva, María Inés. "Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la ciudad de México". *Educación* 8 (1999): 45-56.
- Skinner, Burrhus. *Conducta verbal*. México: Trillas, 1981.
- Torff, Bruce y Howard Gardner. "La mente vertical: el caso de las inteligencias múltiples". *Desarrollo de la inteligencia. Estudios sobre la psicología del desarrollo*, 163-186. México: Oxford University Press, 2001.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

LA INCIDENCIA DEL PROCESO DE ESCRITURA EN EL RESULTADO TEXTUAL

Giovanni Orozco Abarca

Universidad de Costa Rica

Resumen

En la presente investigación se determina cómo incide el proceso de escritura que sigue un grupo de estudiantes de octavo nivel del Colegio de San Luis Gonzaga en Cartago, Costa Rica en textos explicativos redactados en la clase de español. Para lograr dicho objetivo, se hace una investigación descriptiva de enfoque cualitativo donde se analizan los pasos que siguen estos estudiantes, con la aplicación de herramientas de recolección de datos como la observación participante y de análisis como la prueba diagnóstica, al redactar un texto expositivo tras la enseñanza de un modelo procesual de composición escrita que consta de tres etapas: hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor (Cassany, et. al, 1998); así como de una secuencia estructural para la redacción de textos expositivos, a saber, complejidad del objeto, problematización y, finalmente, resolución (Calsamiglia y Tusón, 2001). Dicho análisis concluye con la revisión de textos producidos por el estudiantado mediante una rúbrica diseñada para evaluar criterios correspondientes a la competencia lingüística, discursiva y sociolingüística. Finalmente, los resultados de esta investigación arrojan que los alumnos le restan importancia a las etapas de preescritura y elaboración de borradores, ya sea empleándolas de forma incorrecta o bien prescindiendo de ellas, lo cual se traduce en textos donde se evidencia pobreza léxica, recurrencia de errores ortográficos y falta de cohesión. Lo anterior insta a repensar sobre la importancia de un proceso de composición escrita más consciente y sistémica a partir de un componente didáctico y metodológico que le permita al estudiantado reconocer y aprovechar las diferentes etapas de escritura.

Palabras clave: *proceso de composición escrita, textos expositivos, contexto escolar y competencia comunicativa.*

1. Introducción

1.1. Problema

La presente investigación surge ante la necesidad de conocer el nivel de escritura que posee un grupo de jóvenes que cursa octavo año en el Colegio de San Luis Gonzaga ubicado en Cartago, Costa Rica para determinar las fortalezas y debilidades en este contenido curricular. Respecto a los posibles problemas con los que se puede enfrentar el estudiantado en el abordaje de la producción textual, Domínguez (2002) plantea que estas “(...) están ligadas a la insuficiencia en el dominio del lenguaje, al desconocimiento de métodos, de teorías, de reglas y elementos básicos de la redacción; otras, a las carencias familiares, sociales y culturales (...)” (85).

Asimismo, el autor plantea que la actitud del estudiante ante este contenido se deriva de la gestión didáctica y metodológica, pues si:

(...) la educación no logra motivar, seducir, despertar el interés por el saber, la pasión por descubrir, el placer y la disciplina por la escritura; [l]os aprendices en formación no logran construir sus saberes ni adquirir competencias certificadas eficientemente. No dejan huella escrita (si acaso toman apuntes), no se

interesan en el registro de la lengua (si acaso en los modos de hablar), no producen textos (a lo sumo redactan), no emiten discursos (sólo hablan (...) a la hora de clases), hacen del "aprendizaje significativo" del salón de clases un círculo rutinario y ordinario (Domínguez, 2002, 87).

Por lo tanto, en la actualidad no impera una cultura de la correcta escritura a raíz de este proceso de desinterés que se ha venido gestando desde el salón de clase (Navarro y Revel, 2013). Ante este panorama, se hace necesario un estudio como esta para evaluar la situación actual de la escritura en los discentes mediante la metodología usada por el profesorado que imparte diferentes contenidos de expresión escrita, pues su importancia nace a partir de una comunicación eficiente dentro del entorno sociocultural en el que se desarrolla cada alumno, el cual le posibilita su interacción con el mundo circundante y el desarrollo propicio de un pensamiento crítico para “pensar con mayor profundidad y precisión, ya que la lengua es mucho más que un instrumento, es un medio de pensar, entender y crear”. (MEP, 2009, 13)

1.2. Marco conceptual

Los conceptos, bajo los que se estructura el presente estudio, van de lo general a lo específico como se demuestra a continuación. La *expresión escrita* de acuerdo con la teoría que plantean Cassany et al. (1998) se define como la capacidad de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de extensión considerable sobre un tema específico. Asimismo, la expresión escrita de forma consciente o inconsciente lleva al sujeto a seguir un proceso, que para el caso del espacio educativo Cassany et al. (1998) propone un modelo de composición que consta de tres etapas: *hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor*. En primer lugar, en la etapa de *hacer planes* el escritor se hace una representación mental de lo que pretende escribir, donde converge el subproceso de generar ideas y el de organización de datos.

Otros teóricos del proceso de escritura han denominado a esta etapa con el nombre de *prescritura*, la cual resulta necesaria para lograr una mayor organización y desarrollo de las ideas, así como discernir cuáles son las ideas más relevantes a favor de la funcionalidad del texto. Cassany (1995) argumenta que las divisiones o subdivisiones planteadas en cualquier esquema de *prescritura* deben corresponderse con unidades de contenido presentes en el texto. Para efectos de esta investigación, los participantes emplean la técnica de *prescritura torbellino de ideas*.

Seguidamente, en la *etapa de redacción y revisión* se pasa de una representación jerárquica de ideas y objetivos de la *etapa de preescritura* hacia “un discurso lineal e inteligible, que respete el sistema de las reglas de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas” (Cassany et al., 1998: 267). Además, en el proceso de revisión el escritor compara el texto hecho hasta ese momento con las ideas y objetivos propuestos en la etapa de formulación de ideas, con el objetivo de retocarlo y adecuar el texto a los propósitos iniciales para los que fue escrito, es en esta etapa se redactan varios borradores. Finalmente, Cassany et al. (1998) propone *una etapa de control* que funciona como un mecanismo de dirección mediante el cual se regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos de la actividad global de la composición, por lo tanto esta etapa se encuentra presente durante todo el proceso.

A través de la escritura se pueden redactar diferentes tipos de textos que se distinguen según la forma en la que estructuran la información que contienen y el objetivo de su realización. En este caso, el *texto o párrafo expositivo*, que redactan los participantes, parte de una explicación, la cual depende de la existencia de una información o conocimiento previo sobre determinado tema. El texto al ser elaborado desde una función explicativa “implica que se use el lenguaje con una función referencial –que se centre en el objeto tratado– y que predomine sustancialmente sobre las demás funciones (expresiva, directiva, argumentativa o fática)” (Calsamiglia y Tusón, 2001, 307)

El texto explicativo se materializa dentro de un contexto determinado, en el que existe un agente poseedor de un saber y un interlocutor que está en disposición de interpretarlo a partir de un conocimiento previo, pero que necesita aclararlo (Mendoza, 2007). Así, la explicación se desarrolla bajo el propósito específico de cambiar un estado epistémico, logrando que una información de difícil comprensión se convierta en un enunciado comprensible.

Calsamiglia y Tusón (2001) proponen una estructura del texto explicativo que cuenta con un enunciado, en principio complejo, que se problematiza debido a la falta de comprensión por parte del lector, lo cual genera un cuestionamiento que se da de forma explícita o implícita, lo cual posibilita, consecuentemente, la activación de un proceso explicativo como fase resolutoria ante el problema planteado, el cual se efectúa por medio del uso de determinadas estrategias discursivas como la *definición*, la *clasificación*, la *reformulación*, la *ejemplificación*, la *analogía*, la *citación*; con el objetivo de obtener como resultado final un objeto comprensible.

Sin embargo, independientemente del tipo de texto que se redacte, para que sea comprensible dentro del proceso de comunicación, debe cumplir con las siguientes *propiedades textuales* (Cassany, 1995):

- 1) Adecuación: “Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística” (p. 318). La lengua es un sistema heterogéneo a nivel geográfico, histórico y social, al cual todo hablante debe adecuarse.
- 2) Cohesión: Se refiere al conjunto de articulaciones gramaticales del texto, es decir, todas las oraciones que conforman un párrafo se vinculan o relacionan por medio de “medios gramaticales diversos (puntuaciones, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etcétera), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y decodificación del texto” (p. 323).
- 3) Coherencia: Consiste en el buen manejo del procesamiento de la información, ya que la información integrada en cada texto se estructura de acuerdo con determinados patrones según sea la situación comunicativa.

Estas propiedades textuales se hacen efectivas a nivel global del texto a partir de unidades más pequeñas, los párrafos, con una identidad gráfica y, además, con una unidad significativa al tratar un tópico particular que, al mismo tiempo, se relaciona con el resto de la composición mediante la coherencia y la cohesión que enmarca todo el texto.

2. Metodología

El enfoque de este proyecto es de tipo cualitativo, puesto que la recolección de datos se hace sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas de investigación que surjan en el proceso de interpretación. Este tipo de investigaciones “se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 8). Asimismo, en este proyecto se usan métodos de recolección de datos no estandarizados, esta recolección de los datos “consiste en obtener las perspectivas y los puntos de vista de los participantes (...). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades” (Hernández et al., 2010, 8).

Así, en esta investigación se analiza, mediante una observación participante y con una prueba diagnóstica, el nivel de escritura de un grupo de 25 jóvenes, 12 hombres y 13 mujeres, con un rango de edad que va de los 14 años a los 16 años; con un rendimiento medio-bajo que cursa el nivel de octavo en el Colegio de San Luis Gonzaga. Esta investigación se desarrolla mediante un proceso

inductivo que busca una aproximación directa con los participantes (Salinas y Cárdenas, 2008), con el fin de conocer sus habilidades y deficiencias en el campo de la escritura de textos expositivos.

Asimismo, en este estudio, al ser descriptivo, una de las principales funciones del investigador consiste en describir situaciones y eventos relevantes (Mora, 2005), medir y evaluar diversos componentes que intervienen en la escritura de textos expositivos en el salón de clase de secundaria. Desde una perspectiva científicista, describir se traduce en medir, pues los estudios descriptivos *miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver*. (Hernández et al., 2010, 71).

Dicha medición es posible a partir de herramientas de recolección de datos como el diario de campo en la observación participante, la cual implica integrarse a un contexto determinado para conocer de forma detallada y exhaustiva la acciones y actitudes de los participantes en torno a una dinámica social determinada, en este caso se trata de la enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita. Dicha inmersión inicia cuando el investigador les da una clase teórico-práctica al grupo de estudiantes sobre las etapas del proceso de escritura (Cassany et al., 1998) y la estructura del texto explicativo (Calsamiglia y Tusón, 2001).

Al momento de redactar los textos explicativos, se les solicita a los estudiantes que adjuntaran la hoja de la técnica de prescritura torbellino de ideas. Asimismo, se toma como punto de referencia para redactar el texto el video *¿Qué es el bullying?* (2013), a partir de este el estudiantado debe elaborar un borrador y la versión final de un expositivo. En ambos borradores debe evidenciarse la teoría vista en clase. Tras la aplicación de la prueba diagnóstica, se emplea la herramienta de análisis de datos denominada rúbrica donde se “(...) desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes.” (Gatica y Uribarren, 2012, 61).

Para efectos de esta investigación se utiliza la rúbrica analítica debido a que representa un instrumento de evaluación idóneo para valorar la adecuación de la situación comunicativa mediante la competencia sociolingüística, la coherencia y la cohesión textual mediante la competencia discursiva y la corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica mediante la competencia lingüística del estudiante a partir de tres parámetros evaluativos: deficiente (D), bueno (B) y muy bueno (MB) (ver apéndice).

3. Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados arrojados tras la revisión y análisis de los textos expositivos elaborados por los estudiantes participantes, en esta tabla se desglosan los hallazgos más significativos a partir de los tres ejes competitivos del enfoque comunicativo (sociolingüístico, discursivo y lingüístico) desde los que se valoró la producción escrita de los alumnos.

Tabla 1. Resultados de las competencias comunicativas

Competencias comunicativas
Competencia sociolingüística
Fortalezas: -Correcta exposición del tema.
Debilidades: -Omisión o elaboración errónea de la etapa de preescritura. -La elaboración de borradores no tienen ningún fin en tanto se evidencia una recurrencia de errores.
Competencia discursiva
Fortalezas: -Las ideas son coherentes respecto al tema.
Debilidades: -Falta de cohesión. -Omisión de frase introductoria y poca pertinencia de la frase de conclusión dentro del párrafo.
Competencia lingüística
Fortalezas: -Adecuada construcción morfosintáctica.
Debilidades: -Errores ortográficos debido a la confusión de la b, v, c, s y z. -Incorrecta acentuación de verbos con pronombres clíticos. -Uso azaroso de los signos puntuación.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Tras el proceso de revisión y análisis de los textos escritos, los resultados apuntan a que los estudiantes le restan interés a la etapa de preescritura o bien como Cassany et al. (1998) lo denomina *hacer planes*, ya que o bien prescinden de esta etapa o la hacen como una tarea que no representa ninguna utilidad porque incluyen de forma parcial las ideas esbozadas. Asimismo, en la elaboración de borradores por parte de los participantes se evidencia la preservación de errores en el paso de un escrito a otro, lo que genera la interiorización de los mismos.

Otros errores evidentes son el incipiente desarrollo de las ideas, lo cual afecta el objetivo del texto, y la omisión de la frase introductoria, así como la redacción de conclusiones que no se ajustan al tipo de texto explicativo debido a la combinación de objetividad con subjetividad. Además, a nivel lingüístico, por una parte, se evidenciaron serias deficiencias en el área ortográfica por la constante confusión de la b, v, c, s y z, el descuido de la acentuación de aquellas palabras que llevan tilde, ya sea por omisión del acento o por la colocación errónea del acento según la normativa ortográfica. De igual forma, se evidenció una recurrencia de la no acentuación de los verbos con pronombre enclítico.

Por otra parte, se logró apreciar la descuidada puntuación a lo largo de los párrafos, principalmente causada por la colocación al azar de signos de puntuación tales como el punto y seguido y la coma; contrariamente, el punto y coma y los dos puntos se usaron de forma esporádica aunque errónea; lo cual se traduce en una homologación del discurso oral con el escrito, por lo que las pausas entre una oración y otra son nulas, y los estudiantes no parecen percatarse de la importancia de la correcta puntuación para dotar de coherencia y cohesión al texto escrito.

En definitiva, los problemas evidenciados responden más a la estructura interna que externa del texto, puesto que la mayoría de la muestra logra identificar los parámetros del texto expositivo e incluye al menos una fase de la estructura propia del texto explicativo y, además, utiliza estrategias discursivas básicas como la definición, la clasificación y ejemplificación. Dichos resultados demuestran una falta de conciencia escritural por parte del estudiante debido a que la formación en escritura no ha sido la idónea para lograr un proceso de escritura integral, de ahí el imperativo de rediseñar las prácticas de redacción a nivel áulico a favor de una mejora en esta área comunicativa.

Referencias bibliográficas

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.
- Cassany, D. *La cocina de la escritura*. España: Editorial Anagrama, 1995.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. *Enseñar lengua*. Serie Lengua. Imprimeix: España, 1998.
- Domínguez, J. G. ¿Por qué no escriben todos los estudiantes??. *Revista del Centro de Investigación*, 5. 19 (2002): 85-98.

- Gática, F. y Uribarren, T. “¿Cómo elaborar una rúbrica?”. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2, 1 (2013): 61-65.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. *Metodología de la Investigación*. México: Editorial MacGraw-Hill, 2010).
- Mendoza, N. “Los tipos de texto en español: formas, técnicas y producción”. Caracas: IESALC UNESCO, 2007.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programa de Estudio de Español*. Costa Rica: MEP.
- Mora, I. “Guía para elaborar una propuesta de investigación”. *Revista Educación*, 29, 2 (2005): 77-97.
- Navarro, F. y Revel, A. *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Salinas, P. y Cárdenas, M. *Métodos de Investigación social: una aproximación desde las estrategias cuantitativas y cualitativas*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.
- World Vision Ecuador. (Productor). *¿Qué es el bullying?* 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=GcAJvkuw-FI>

Apéndice

Estudiante:					
Calidad Criterio de evaluación	D	B	MB	Comentarios específicos	Comentario General
Adecuación a la situación comunicativa (competencia sociolingüística)					
1. Objetivo del texto:					
1.1 Se realiza la fase de preescritura mediante un torbellino de ideas, las cuales se incluyen en el texto escrito.					
1.2 Realiza un borrador y una versión final del texto.					
1.3 El texto es una exposición/explicación.					
2. Pertinencia del tema:					
2.1 Buen desarrollo del tema. Presenta información relevante sustentada en datos concretos del video proyectado.					
2.2 Extrae conclusiones lógicas.					
3. Objetividad en el desarrollo del tema:					
3.1 Mantiene un punto de vista objetivo en la presentación de la información.					
3.2 Clara diferenciación entre información y opinión.					
Coherencia y cohesión textual (competencia discursiva)					
4. Progreso y coherencia de la información:					
4.1 La información progresa adecuadamente					
4.2 El párrafo se percibe como una unidad coherente.					
5. Estructura del párrafo:					
5.1 Utiliza las etapas de un texto expositivo/explicativo (objeto completo, problematización y resolución).					
5.2 Presencia y desarrollo diferenciado de una frase introductoria, dos o más frases de desarrollo y una frase de conclusión.					
5.3 Se desarrolla una idea principal mediante dos o más ideas secundarias.					

5.4 Propone un título original.					
6. Uso de estrategias discursivas y conectores: 6.1 Se utilizan estrategias discursivas propias del párrafo explicativo (definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación) y conectores variados.					
Corrección léxica, morfosintáctica y ortográfica (competencia lingüística)					
7. Léxico: 7.1 El léxico es preciso y variado (presencia de tecnicismo).					
7.2 Ausencia de vulgarismos o incorrecciones léxicas.					
8. Morfosintaxis: 8.1 Construcción de estructuras gramaticales correctas: aplicación de normas morfosintácticas, uso correcto del gerundio y participio.					
8.2 Concordancia entre el pronombre y su antecedente, y entre el sujeto y el verbo.					
9. Ortografía: 9.1 No presenta faltas de ortografía.					
9.2 Puntúa adecuadamente.					

*Parte del modelo de esta rúbrica fue tomado del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2013)

FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE MONTERÍA

Lida Mercedes Pinto Doria
María Guadalupe García Castañeda
Dalis del Carmen Vergara Guerra
Dayan Ariadna Guzmán Bejarano

*Universidad Pontificia Bolivariana
Sede Montería, Córdoba, Colombia*

Resumen

Este proyecto de investigación surge como respuesta a la problemática del bajo nivel en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del primer semestre de la UPB Montería, evidenciado en el promedio obtenido en las diferentes habilidades que conforman este tipo de pensamiento relacionado con la lectura crítica, según prueba diagnóstica aplicada a los discentes (47.85 %) acorde con la escala de valoración nacional, dada por Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 1290 de 2009. Las habilidades evaluadas fueron el análisis, la interpretación, la explicación, la inferencia-comprensión, la evaluación- reflexión y la autorregulación. Con esta investigación se busca implementar estrategias que desarrollen las habilidades del pensamiento crítico en los discentes, y de esta manera puedan construir conceptos y categorías propias de las diferentes áreas con el fin de mejorar los resultados obtenidos a nivel nacional en las pruebas externas e internas. Las teorías que sustentan la propuesta giran en torno a los aportes de John Dewey y Peter Facione, entre otros, quienes reconocen la relevancia del pensamiento crítico para el desempeño eficiente de un estudiante a nivel universitario. La ruta metodológica seleccionada fue el enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo y el método implementado es la investigación acción- participación, que busca interpretar y comprender el contexto y a la vez proponer alternativas encaminadas a la transformación del currículo. Los instrumentos utilizados, para la recolección de datos fueron la prueba diagnóstica y la entrevista semiestructurada. El análisis de contenido y el multivariante fueron usados para la interpretación de la información. Como propuesta de intervención atendiendo al método IAP, se aplicó una estrategia pedagógica basada en la escala de habilidades del pensamiento crítico (Facione, 2007,4). Los resultados mostraron que el desarrollo del pensamiento crítico en la población objeto de estudio se fortaleció, evidenciándose en el desempeño de los estudiantes en los diferentes cursos que hacen parte de su programa académico.

Palabras clave: *pensamiento, crítico, habilidades, lectura crítica.*

Introducción

El estudio abordado nace como una preocupación manifiesta del grupo investigador ante el bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que ingresan a la educación superior. Esto se ha evidenciado en las dificultades que presentan para el manejo de habilidades de pensamiento: análisis, la interpretación, la explicación, la inferencia-comprensión, la evaluación-reflexión y la autorregulación., puesto que actúan desde una concepción pasiva, reflejando poco conocimiento de su entorno, lo cual es un indicio de su bajo nivel de capacidad crítica. Por otro lado, se observa que en el contexto académico, específicamente desde el aula, no se propicia el desarrollo del pensamiento crítico, competencia que la sociedad actual exige.

Se aplicaron dos instrumentos: una prueba diagnóstica y una entrevista semiestructurada, cuyos resultados llevaron a concluir que los estudiantes de nuevo ingreso en UPB Montería 2018 en los programas de Derecho y Psicología llegaron con un nivel bajo en el manejo de las habilidades del pensamiento crítico (promedio 47.85%) acorde con la Escala de valoración nacional, dada por Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 del año 2009. En esta prueba la habilidad del pensamiento crítico con valor más alto fue la de interpretación, con relación a las demás, cuyas características y nivel de dificultad son menores, razón por la cual obtuvieron mejor promedio. Las demás requieren de procesos cognitivos más exigentes lo que generó unos resultados por debajo de la media nacional.

El fundamento teórico que ha sido tomado como eje de esta investigación corresponde a las habilidades del pensamiento crítico presentadas por (Facione, 2007, 4). (Ver Tabla N° 1), las cuales son descritas por este autor como competencias esenciales en la formación de estudiantes universitarios.

Habilidades	Descripción	Actividades
Interpretación	Comprensión y expresión del significado de la experiencia, situaciones, eventos, juicios, creencias, reglas, procedimientos, etcétera.	Categorización, decodificación del significado y clarificación de conceptos.
Análisis	Identifica las relaciones de inferencia entre declaraciones, preguntas, conceptos, expresiones, etcétera.	Examinación de ideas, detección y análisis de argumentos.
Evaluación	Credibilidad de lo establecido o de otras representaciones como la descripción de una persona, percepciones, experiencia, situaciones, juicios, creencias u opiniones; evalúa las relaciones de inferencia entre declaraciones, preguntas, conceptos, expresiones, etcétera.	Evaluar la credibilidad de demandas y evaluar la calidad de argumentos que se utilizan e inducen o deducen razonamientos.
Inferencia	Identificar y asegurar los elementos que se requieren para crear una conclusión razonable; formar conjeturas e hipótesis; considerar información relevante y deducir las consecuencias provenientes de datos, evidencia, creencias, juicios, opiniones, conceptos, descripciones, etcétera.	Consulta de pruebas, conjetura de alternativas y obtención de conclusiones.
Explicación	Representación coherente de los resultados.	Descripción de métodos y resultados, justificación de procedimientos, objetivos y explicaciones conceptuales, argumentaciones, etcétera.
Auto-regulación	Actividad cognitiva de monitoreo auto-consciente. Se emplean habilidades de análisis y evaluación.	Incluye la auto-examinación y auto-corrección.

Tabla 1. Habilidades del pensamiento crítico, expuestas por Facione (2007, 4).

Este autor enfatiza la relevancia de utilizar y practicar el pensamiento crítico en diferentes contextos diariamente: en la vida personal, en nuestro aprendizaje, en los procesos de aprendizaje, en

el ámbito laboral y en las actividades desarrolladas por y con la comunidad. Este autor asevera que existen habilidades cognitivas y disposiciones que son importantes para desarrollar el pensamiento crítico como las mencionadas a continuación:

- La interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación son consideradas habilidades cognitivas.
- En relación con las disposiciones se puede decir que las personas que son inquisitivas, juiciosas, sistemáticas, buscadoras de la verdad, de mente abierta y que confían en su razonamiento podrán muy seguramente resolver las situaciones problemáticas que se les presenten a nivel personal y en el contexto en el que viven. Por tanto, el pensamiento crítico les permite enfocar y solucionar las situaciones desde una perspectiva diferente.

En este sentido (John Dewey, 2007) plantea que “La mera sucesión de ideas o sugerencias constituye el pensamiento, pero no el pensamiento reflexivo, no la observación y el pensamiento dirigidos a una conclusión aceptable.” Este autor fue el primero en hablar sobre pensamiento reflexivo asimilado hoy como pensamiento crítico, para el cual como condición básica se requiere del desarrollo de la lectura crítica. Para (Cassany, 2003) la lectura crítica es un tipo complejo de lectura, uno que exige los niveles de comprensión más altos. Este autor sugiere que el individuo debe desarrollar los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone explorar en la teoría y en la práctica el pensamiento crítico en la población seleccionada para esta investigación para aplicar estrategias que permitan su desarrollo en el aula de clases de los cursos que deben ver estos jóvenes en sus programas de estudio, de tal forma que los estudiantes puedan presentar una visión real y crítica de la realidad en la cual están inmerso en este sentido, la pregunta de investigación formulada fue la siguiente:

¿Cómo fortalecer el nivel del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que ingresan al primer semestre de los programas de Derecho y Psicología de la UPB Montería a través de estrategias lectoras?

Para la ejecución de esta investigación, se estructuró el estudio y se estableció como objetivo general fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de nuevo ingreso a una institución de educación superior de Montería mediante la aplicación de estrategias de lectura.

Método

Para desarrollar esta investigación se empleó el enfoque mixto, (cualitativo y cuantitativo), debido que el proceso que se implementó, en donde se resalta inicialmente el planteamiento del problema y las acciones aplicadas, se ajusta a las necesidades, al contexto, circunstancias y recursos de la población objeto de investigación. Un factor adicional que ha detonado la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Estos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. Por ejemplo, una organización, como en este caso una universidad (Hernández Sampieri, 2014, 536). En este sentido se busca explicar la realidad que subyace a la acción y al mismo tiempo se aprovechan las potencialidades cualitativas y cuantitativas como un complemento natural, minimizando sus debilidades individuales e incorporando procesos participativos, para que actores educativos reflexionen y fortalezcan el pensamiento crítico a través de la práctica eficiente de la lectura y la escritura.

Se seleccionó el método descriptivo porque se refiere al estudio de una población puntualmente localizada, como el caso de los estudiantes matriculados académicamente en una Institución de Educación Superior, la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables (Van Dalen y Meyer, 1981).

La población de esta investigación son jóvenes que asistieron regularmente a clase en los Programas de Derecho y Psicología, en el primer semestre de 2018, un total de 68 estudiantes y la muestra, correspondiente al 25 % fue de 17 estudiantes: 10 hombres y 7 mujeres, con un rango de edad de 15 a 20 años de Lengua y Cultura.

El procedimiento aplicado para seleccionar la muestra fue el probabilístico. De acuerdo con (Hernández Sampieri, 2014) en las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis. Como técnica para la recolección de información se empleó una escala de observación de las habilidades del pensamiento crítico asociada a la lectura y escritura (ver tabla 1), la cual se fundamentó en los resultados obtenidos en una prueba diagnóstica mediada por las

Tic y en una entrevista semiestructurada. Esta última se define como una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a una situación particular (Bonilla y Rodríguez, 1997).

El diseño se aplicó en cuatro fases que se desarrollaron en forma secuencial: a) análisis del desempeño de los estudiantes frente a la lectura y escritura de textos a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica que registra los niveles de lectura crítica y de escritura académica y de una entrevista semiestructurada; b) aplicación de la escala de observación del manejo de habilidades del pensamiento crítico, según Facione; c) diseño e implementación de cinco estrategias pedagógicas partiendo de diferentes tipologías textuales y de los intereses de los estudiantes, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes universitarios; d) análisis de resultados y valoración de las estrategias aplicando los análisis bivariante y multivariante.

Para el análisis de datos se utilizó la prueba t de Student o prueba de ANOVA con el propósito de hacer la comparación de medias. En el estudio de las asociaciones entre variables cuantitativas se utilizó la correlación lineal (coeficiente de correlación lineal de Pearson (r), coeficiente (B) y p-valor). Para el manejo y análisis de los datos (entrevista semiestructurada) se empleó la técnica del análisis de contenido definida por (Bardin, 1996) como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

En este estudio se tomó como unidad de análisis una unidad sintáctica, palabras, basadas en categorías emergentes, que fueron determinadas de acuerdo con las habilidades de pensamiento crítico de (Facione, 2007), para lo cual se utilizaron matrices que contenían el corpus de cada una de las entrevistas realizadas a los estudiantes. Luego esta agrupación de palabras se consolidó como el análisis de contenido.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos, después de aplicar las estrategias diseñadas con el fin de fortalecer el pensamiento crítico en la población seleccionada.

Para ello se utilizaron tres niveles de desempeño definidos por el grupo investigador, atendiendo a políticas de evaluación educativa a nivel nacional: **Alto**: puntajes entre 4.0 y 5.0; **medio** puntajes entre 2.0 y 3.99 y **bajo** puntajes entre 1.0 y 1.99.

La primera estrategia consistió en la lectura y reflexión de una infografía de carácter político, en la cual los estudiantes resolvieron preguntas que apuntaban a las habilidades del pensamiento crítico, expuestas por (Facione, 2007).

Estrategia 1. Taller sobre Infografía

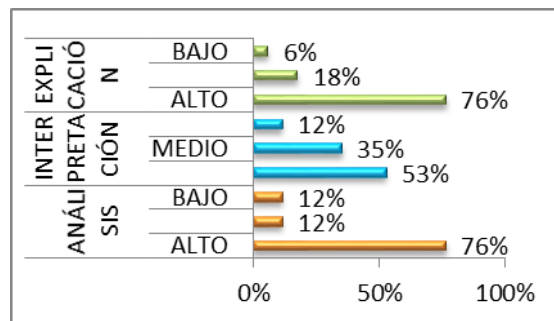


Gráfico 1. Resultados estrategia 1.

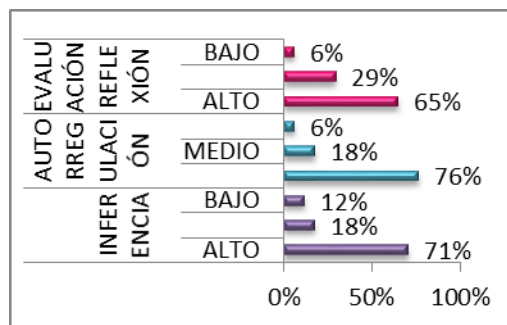


Gráfico 2. Resultados estrategia 1.

Los resultados descritos en los gráficos 1 y 2 muestran que prevalece el desempeño alto en las diferentes habilidades, esto quiere decir que ante textos multimodales como en el caso de las infografías, sobre un tema político se despertó un alto interés en los estudiantes, evidenciando porcentajes por encima de la media en su nivel de lectura crítica. Los demás resultados están por encima de la media.

Estrategia 2. Taller sobre Textos Especializados

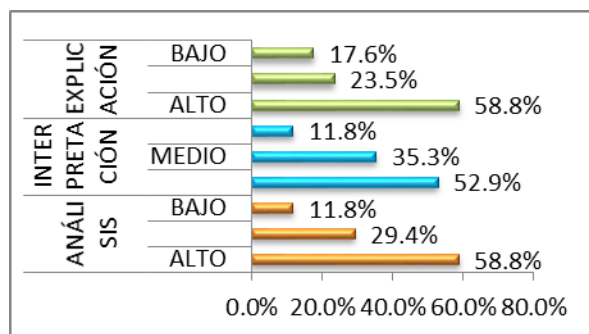


Gráfico 3. Resultados estrategia 2.

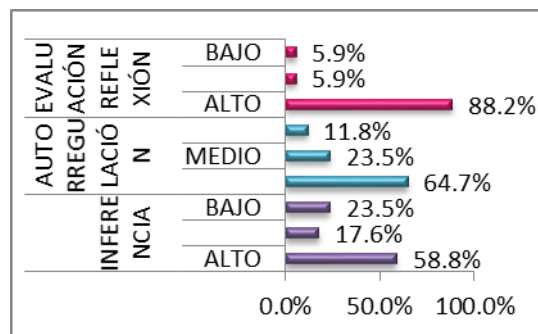


Gráfico 4. Resultados estrategia 2.

En los gráficos 3 y 4 se puede observar que en esta actividad el resultado estuvo por encima de la media, resaltándose la habilidad de evaluación y reflexión, en la que los estudiantes se ubicaron en el nivel alto. Los demás resultados estuvieron por encima de la media.

Estrategia 3. Situaciones Problemáticas: Acertijo

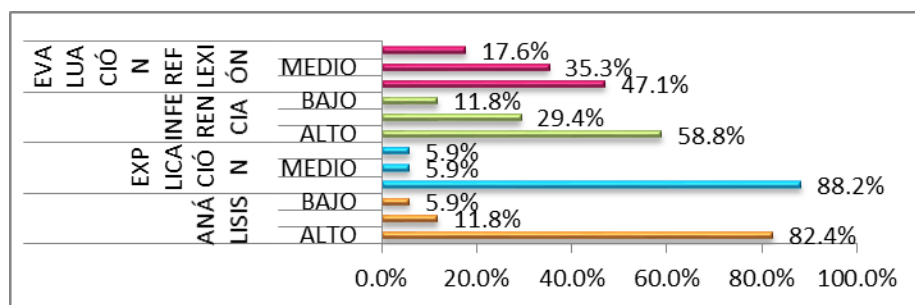


Gráfico 5. Resultados estrategia 3.

En esta actividad los estudiantes debían poner en juego sus habilidades lógicas para resolver acertijos en forma acertada en este sentido, los resultados muestran mayor desarrollo de las habilidades de análisis y explicación. Se observa que en la habilidad de evaluación y reflexión el promedio estuvo por debajo de la media. (Ver gráfico 5).

Estrategia 4. Artículo de Opinión.

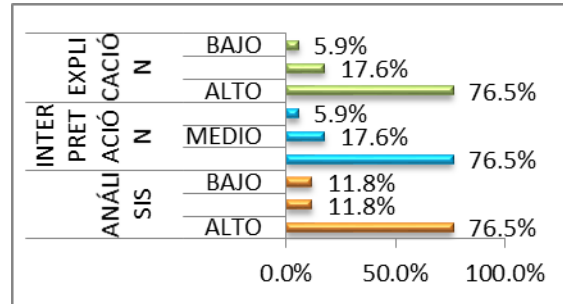


Gráfico 6. Resultados estrategia 4

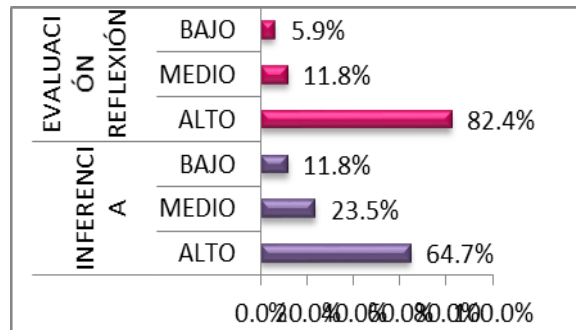


Gráfico 7. Resultados estrategia 4.

En el desarrollo de esta actividad se evidenció un mayor desempeño de los estudiantes en la habilidad de evaluación y reflexión, aunque se destaca el promedio obtenido en las habilidades de análisis, interpretación y explicación. (Ver gráficos 6 y 7).

Estrategia 5. Análisis del Video “Historia de un Letrero.”

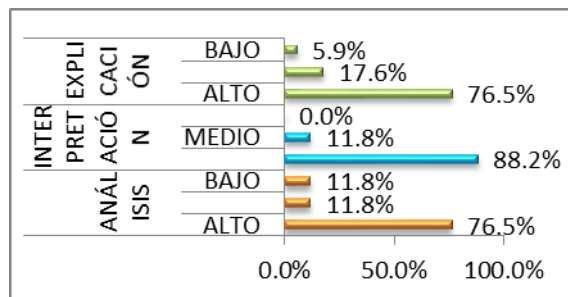


Gráfico 8. Resultados estrategia 5

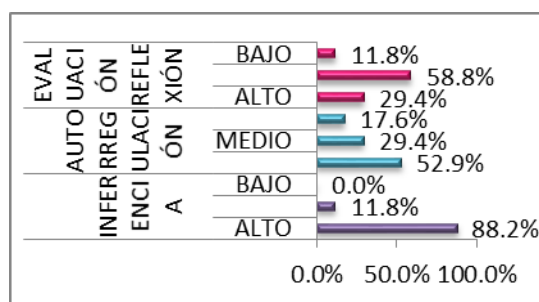


Gráfico 9. Resultados estrategia 5.

Como resultado de esta actividad se pudo determinar un mayor desempeño en las habilidades de interpretación e inferencia, lo cual indica que frente a textos audiovisuales los estudiantes manejan un mayor grado de motivación, el cual fue evidenciado también en las habilidades de análisis y explicación, aunque en un menor porcentaje:

Matriz de Correlación			
EXPLICACIÓN	Correlación de Pearson	1	0,814
	Valor p		0
INFERENCIA	Correlación de Pearson	0,814	1
	Valor p	0	
EVALUACIÓN	Correlación de Pearson	1	0,671
	Valor p		0
ANÁLISIS	Correlación de Pearson	0,671	1
	Valor p	0	

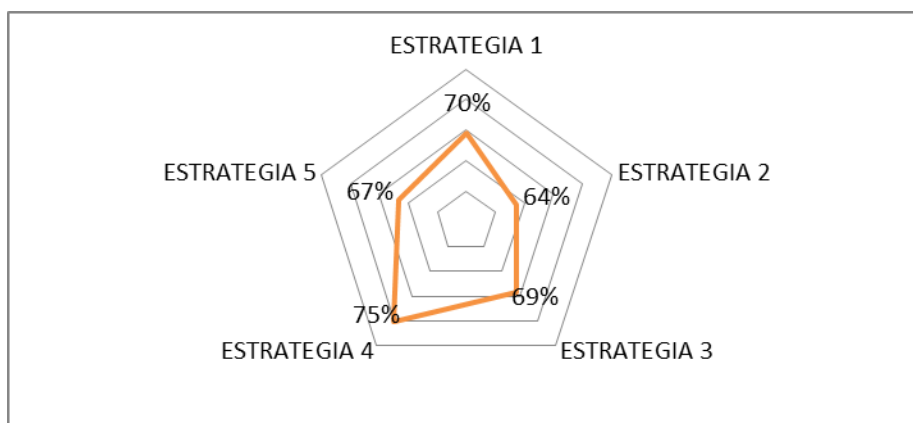
Tabla 3. Matriz de correlación

En la tabla 3 se puede observar el análisis multivariante que se realizó entre las habilidades explicación e inferencia, evaluación y análisis, las cuales tienen una alta correspondencia (correlación positiva), ya que sus coeficientes de correlación respectivamente son 0,814 y 0,671 (valores entre -1 y 1).

Discusión

De acuerdo con la teoría del desarrollo del pensamiento crítico, se asume este como el resultado de la interacción de habilidades cognitivas que constituyen la base para pensar con lógica y emitir juicios de valor confiable. En los resultados anteriores se evidencia que las habilidades para elaborar análisis, interpretaciones, inferencias, explicaciones y para autorregular, reflexionar, y evaluar situaciones concretas se pueden fortalecer a través de estrategias lectoras como las que se aplicaron en esta investigación, privilegiándose la lectura de artículos de opinión, ya que esta fue la actividad que mostró mejor desempeño por parte de los estudiantes (75%), obteniendo el promedio más alto en cuanto a las habilidades del pensamiento crítico, lo cual va en relación con la concepción de que el artículo de opinión es analítico, interpretativo, orientador y valorativo permitiendo entrar en el terreno de la opinión personal y la interpretación, muchas veces subjetiva de las realidades (López, 2002).

Esto lleva a validar este tipo de texto como una herramienta efectiva en la formación de un lector crítico, puesto que le permite estar informado y actualizado sobre temas de la realidad nacional e internacional; igualmente le permite construir su visión de mundo y a tomar una posición frente a los hechos y situaciones que debe afrontar en el contexto en que participa, formándolo como un sujeto analítico, crítico y participativo. Este tipo de texto actualmente ocupa un papel relevante, sobre todo en el ámbito político. Por ello se escogió una infografía o texto multimodal sobre el proceso de paz en Colombia, atendiendo a que es un tema que ha generado controversia en la actualidad. La gráfica 10 demuestra lo anteriormente afirmado.



Gráfica 10. Porcentajes obtenidos con la aplicación de las cinco estrategias.

Por otro lado, la estrategia en donde se observó menor desempeño fue la de los textos especializados. Por esto se deduce que es fundamental incrementar (desde los diferentes cursos que se ofrecen en cada semestre de la Universidad Pontificia Bolivariana la lectura y escritura de textos especializados en diferentes áreas sean o no afines con el programa de estudio.

Luego de estudiar los resultados en los programas de Derecho y Psicología, se identificó que la habilidad de pensamiento crítico cuyo promedio estuvo por debajo de la media es decir, que tiene más alto grado de necesidad de trabajo, es la de autorregulación, debido a que se debe hacer un proceso metacognitivo, en lo cual los estudiantes aún tienen dificultades. Sin embargo, dentro de este contexto se puede resaltar de acuerdo con el planteamiento de (Lipman ,1995), que ninguna habilidad cognitiva es por sí misma, mejor que otra, es el contexto la que lo determina. Por ello se propone incentivar desde cada uno de los cursos que ven los estudiantes en estos dos programas, la construcción activa del conocimiento aplicando el conjunto de estrategias didácticas, basadas en la práctica eficiente de la lectura que se proponen desde esta investigación.

En cuanto al análisis multivariante se puede afirmar que es confiable debido a que los valores (p) para correlacionar explicación con inferencia y evaluación con análisis son menores que el nivel de significancia del 5%, lo que indica que los coeficientes de correlación son significativos con una confianza del 95%. El estudio motiva a pensar que el docente y la Universidad deben ser conscientes de lo que los estudiantes requieren para fortalecer cada una de estas habilidades desde la lectura de diferentes tipos de textos que se emplean en el desarrollo de cada uno de los cursos que hacen parte del pensum de los diferentes programas.

Referencias bibliográficas

- Bardin, Laurence. *Análisis de contenido*. 2ª ed. Akal, 1996.
- Bonilla, Elssy, Rodríguez, Penélope. *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Norma, 1997.
- Cassany, Daniel. “Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones”. *Tarbiya Revista de Investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32), 13-32. Barcelona, España: 2003.
- Dewey, Jhon. *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Facione, Peter. *Pensamiento crítico. ¿Qué es y porque es importante?* California: Editorial Insight Assessment, 2007.
- Hernández, Sampieri. Roberto, Fernández. & Carlos, Baptista. *Metodología de la investigación*. México D.C: McGrawHill, 2014.
- Lipman, Matthew. “Critical thinking- What can it be?”. En *Educational Leadership*, 46. 1 (1988): 38-43.
- López, Rafael, Begoña, Sobrino. *Los géneros de opinión. La prensa en el aula*. España: Cisspraxis, 2002. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1290*. Bogotá, 2009.
- Van Dalen, Deobold B; Meyer, William. *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.

INVESTIGACIONES SOBRE EL PROCESO DE ESCRITURA DE TESIS EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Laura Lima Xalteno
Gicela Cuatlapantzi Pichón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Uno de los grandes quehaceres de la educación superior en México es la generación de conocimiento a través de la investigación. Acercar a los estudiantes de licenciatura a esta actividad a través de la realización de una tesis es de vital importancia. Debido a que la escritura de tesis implica no solamente conocimiento de metodología de la investigación sino también acompañamiento en la redacción académica (Ojeda, Cuatlapantzi & Aguilar, 2016), es necesario investigar sobre el proceso de escritura de tesis. Sin embargo, gran parte de los estudios que se realizan sobre este tema no están contextualizados en cada disciplina o área de conocimiento. Por lo tanto, el propósito de este estudio fue explorar qué han investigado los estudiantes de una licenciatura en la Enseñanza del Inglés sobre la escritura de tesis en su campo de estudio. Intentamos responder a las siguientes preguntas ¿Qué temas sobre el desarrollo de tesis los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés han investigado durante los últimos 7 años? ¿Qué metodología han utilizado en sus tesis? ¿Cuáles son los principales resultados y reflexiones? Para la recolección de datos, se analizaron las tesis escritas del 2012 al 2017. Los resultados indicaron que un mínimo porcentaje de estas tesis están enfocadas sobre la escritura de tesis. Además, los temas principales son escritura académica, retroalimentación, creencias de los estudiantes acerca de la escritura de tesis y asesoría, percepciones de los maestros acerca de la escritura de tesis entre otros.

Palabras clave: *desarrollo de tesis, escritura académica*

Introducción

Escribir una tesis en México es uno de los retos más grandes para obtener diferentes grados de estudio: licenciatura, maestría y doctorado. El proceso de escritura de tesis es complejo ya que requiere conocimiento no solo de metodología de la investigación sino también de la estructura de tesis y de escritura académica (Ojeda, Cuatlapantzi & Aguilar, 2016) y este conocimiento se requiere por parte de ambos, el asesor de tesis y el estudiante. Muchos son los libros y manuales que se enfocan en la estructura de una tesis: introducción, objetivos e hipótesis, marco teórico, métodos, resultados, discusión y conclusiones (Cano, 2002; Oliver, 2004; Monash University, 2014). Algunos otros también incluyen el rol del asesor de tesis, el cual es ayudar al estudiante a desarrollar una propuesta de investigación detallada, darle consejo sobre el diseño de investigación, ayudarlo en la recolección de información y análisis de la misma, guiarlo en la escritura de su tesis, proponer lectores potenciales para su examen profesional, acompañarlo en la preparación para dicho examen y hasta darle consejo sobre cuestiones administrativas durante todo el proceso de tesis (Oliver, 2004).

Por otro lado, hay investigaciones que se enfocan sobre experiencias de escribir una tesis de maestría o doctorado. De acuerdo a Carlino (2003), las dificultades a las que se enfrenta quien hace una tesis de doctorado son las siguientes: trabajar esforzadamente sin ver resultados por mucho tiempo, la práctica de sobreponerse a los intentos que no llevan a ninguna parte, la lucha contra la dispersión, contra el perfeccionismo y contra la tendencia a dilatar la labor efectiva. También, explica que hay contextos facilitadores: la inclusión dentro de un equipo de investigación o la posibilidad de compartir las dificultades en un taller lo cual ayuda a evitar sentimientos de aislamiento y desánimo de aquellos que enfrentan solos los problemas inherentes al aprendizaje de la investigación.

Un estudio enfocado en una licenciatura en la enseñanza del inglés investigó las experiencias de tres maestros de Seminario de Investigación I y II quienes dieron estas materias por primera vez. En estos cursos, los docentes tenían que guiar a sus estudiantes para escribir su tesis de licenciatura. En el primer curso, los estudiantes tenían que escribir la introducción y el marco teórico. En el segundo curso, se tenía que desarrollar la metodología, los resultados y las conclusiones. Los resultados de este estudio indicaron que lo que ayudó a los participantes fue su experiencia como lectores de tesis, el ayudar o guiar a los estudiantes de cerca, el que los estudiantes socializaran sus proyectos con el grupo, y el que ellos, como docentes, socializaran su práctica docente con maestros experimentados. Por otro lado, no les ayudó el tener ideas preconcebidas acerca del curso. Ellos asumieron que los estudiantes ya tenían un tema de investigación o que sería sencillo para ellos el marco teórico; sin embargo, estos docentes no tomaron en cuenta que para la mayoría de los estudiantes de licenciatura, escribir una tesis es su primer acercamiento a la investigación. Además, estos docentes se enfrentaron a diferentes problemas: escritura académica de sus estudiantes, selección del tema, preguntas de investigación y desarrollo del marco teórico (Ojeda, Cuatlapantzi & Aguilar, 2016).

Uno de los retos que actualmente tiene nuestra facultad es incrementar el índice de la titulación. En los últimos años, las estadísticas muestran un bajo porcentaje de titulación en comparación con otros años. A pesar de que la tesis es una de las formas más elegidas por los alumnos, existen diversas dificultades durante el proceso de la escritura de la misma ya que como se mencionó anteriormente, requiere conocimientos previos como por ejemplo tener las bases de redacción académica, tener conocimientos previos en relación a la metodología de la investigación, así como habilidades investigativas, por mencionar solo algunos. Además, en la tesis se debe ver reflejada la capacidad de plantear, analizar, argumentar, innovar, entre otros. Otro aspecto no menos

importante en el proceso de escritura es el entusiasmo pues éste puede determinar la forma en que la investigación es hecha. El interés particular que el alumno tenga en su tema mostrará a profundidad en el desarrollo de la investigación e incluso el tiempo que tome en concluir su tesis.

Por lo tanto, debido a que hay un bajo porcentaje de investigación sobre la escritura de tesis a nivel licenciatura y en disciplinas específicas, el propósito de este proyecto fue explorar qué habían investigado los estudiantes de una licenciatura en la Enseñanza del Inglés sobre la escritura de tesis en su campo de estudio y en su contexto. Intentamos responder a las siguientes preguntas ¿Qué temas sobre el desarrollo de tesis los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés han investigado del 2012 al 2017? ¿Qué metodología utilizaron en sus tesis? ¿Cuáles fueron los principales resultados y reflexiones?

Metodología

El presente estudio es de corte cualitativo porque explora tesis que están relacionadas a la escritura de tesis. Un estudio cualitativo es “aquel que utiliza la recolección de datos para finar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, 7). Este enfoque busca “explorar la complejidad de factores que rodean a un fenómeno y la variedad de perspectivas y significados que tiene para los implicados” (Creswell, 2003, 129). Se usó el modelo IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) para recabar los datos y se analizaron los datos enfocándonos en temas de investigación, metodología usada, resultados principales y discusión de los resultados.

Para la recolección de información se consultaron listas de tesis y tesis escritas. Las listas de tesis proporcionaron los títulos de las mismas así como el número de tesis en general por año y de ahí se seleccionaron las que estaban relacionadas con la escritura de tesis. Por otro lado, se leyeron las tesis seleccionadas para explorar qué temas habían sido investigados en relación a la escritura de tesis, se exploró en cada tesis la metodología, los resultados y las reflexiones. Cabe mencionar que todas las tesis fueron escritas en inglés y que para este trabajo se tradujo toda la información recolectada la cual se concentró en una base de datos.

Resultados

El total de tesis sobre escritura de tesis del año 2012 al año 2017 fue de diez. De estas tesis solamente cinco docentes guiaron las investigaciones y uno de ellos dirigió cuatro tesis. Los resultados de las tesis sobre escritura de tesis pueden indicar que un mínimo porcentaje de la planta docente está interesado en esta área de estudio. Los resultados de las tesis por año fueron los siguientes: en el año 2012, 64 tesis se realizaron en total y de éstas encontramos tres tesis sobre escritura de tesis (4.6%). El resto de las investigaciones fueron acerca de lingüística, traducción y docencia. En el año 2013, hubo un total de 75 tesis y dos sobre escritura de tesis (2.6%). En el 2014, 84 tesis fueron registradas y únicamente una sobre escritura de tesis (1.1%). A partir del año 2015, la escritura de tesinas empezó como nueva modalidad de titulación en la facultad de lenguas. Encontramos que 85 tesinas fueron presentadas y el número de tesis bajó con un total de 68 tesis. De estas últimas, sólo una tesis fue sobre escritura de tesis (1.4%). En el año 2016, encontramos 79 tesinas y 42 tesis de las cuales ninguna tesis sobre escritura de tesis fue presentada (0%). Finalmente, en el año 2017, se realizaron 51 tesis y 31 tesinas. El número de tesinas bajó considerablemente en relación a los dos años anteriores. En cuanto a las tesis sobre escritura de tesis, 3 se encontraron (5.8%).

Es importante mencionar que el número de tesis sobre escritura de tesis es mínimo en comparación con número total sobre lingüística, traducción y docencia. Esta última con un mayor número de tesis en cada año. Además de las tesis escritas por año en general, también encontramos que hay un gran número de tesinas.

Los temas que se han investigado sobre escritura de tesis son los que a continuación se mencionan: escritura académica, retroalimentación, creencias de los estudiantes acerca de la escritura y asesoría de tesis, creencias de los estudiantes acerca de los errores en la escritura de tesis, percepciones de los maestros acerca de la escritura de tesis y estrategias para acompañar a los estudiantes en el proceso de la elección de textos para su tesis en el Seminario de Investigación II. En cuanto a los resultados de la metodología de las tesis seleccionadas, encontramos estudios cualitativos y mixtos, cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, entrevistas semi-estructuradas, narrativas y la taxonomía de Hyland. Los resultados de las tesis se presentarán a continuación por separado ya que cada una tiene aspectos importantes para dar cuenta en este trabajo.

En la primera tesis *Percepciones de los estudiantes acerca de su escritura en inglés antes y después de escribir su tesis* se hizo una comparación de las percepciones de los estudiantes de octavo cuatrimestre con las de los estudiantes de décimo cuatrimestre. Cabe mencionar que en el contexto donde el estudio se

llevó a cabo, los estudiantes de octavo cuatrimestre todavía no habían escrito su tesis, mientras que los estudiantes de décimo ya estaban escribiendo su tesis. En la parte cuantitativa de este estudio, se les dio a los estudiantes una lista de posibles problemas a los que ellos se podían enfrentar cuando escribían y ellos tenían que elegir desde completamente de acuerdo hasta completamente en desacuerdo. El análisis arrojó que los mayores problemas en los que estuvieron de acuerdo y completamente de acuerdo son los siguientes: puntuación (56% de octavo y 100% de décimo), falta de vocabulario (55.5% de octavo y 80% de décimo), reglas gramaticales (55% de octavo y 80% de décimo) e interferencia del español cuando escriben en inglés (55% de octavo y 60% de décimo).

Además, los estudiantes estuvieron de acuerdo y completamente de acuerdo en que los mayores problemas enfrentados respecto a las estrategias de escritura fueron como a continuación se describe: hacer anotaciones (66% de octavo y 60% de décimo), hacer esbozos o esquemas (55% de octavo y 80% de décimo), auto revisión (50% de octavo y 100% de décimo), hacer borradores (44% de octavo y 80% de décimo), organización (38% de octavo y 60% de décimo), recolectar información (33% de octavo y 100% de décimo), planear (33% de octavo y 80% de decimo), lluvia de ideas (33% de octavo y 60% de décimo) y revisión de pares (0% de octavo y 80% de décimo). A la pregunta de cuándo se le da más importancia a la escritura, el 38% de los estudiantes de octavo dijeron que a la mitad de la carrera y el 80% de los estudiantes de décimo dijeron que al final de la licenciatura. Finalmente, 56% de los estudiantes de octavo cuatrimestre consideraron que escribir no es difícil mientras que el 80% de los estudiantes de décimo mencionaron que la escritura es compleja porque requiere tiempo y esfuerzo.

La parte cualitativa de esta investigación resalta que los estudiantes de octavo cuatrimestre parecen tener menos problemas respecto a su escritura en inglés comparado con el alto porcentaje que los estudiantes de décimo reportaron tener. Esto se debe, según los resultados, a que los estudiantes de octavo cuatrimestre todavía no se han enfrentado al reto de escribir una tesis; las actividades de escritura que ellos habían experimentado eran relativamente simples y cortas y ellos se preocupaban más por cuestiones gramaticales. Por otro lado, los estudiantes de décimo cuatrimestre ya habían tenido la experiencia de escribir su tesis, y por lo tanto, ya se habían enfrentado muy de cerca a la escritura académica que una tesis demanda. Ellos consideraron que la escritura es un proceso complejo que requiere mucho tiempo y estaban preocupados por el tema, el propósito y la audiencia. Además, estaban más familiarizados con los términos bosquejo, planificación, escribir borradores entre otros (Corona y López, 2012).

En la segunda tesis titulada *Algunas dificultades para citar que los estudiantes enfrentan cuando empiezan a escribir su proyecto de tesis en su Seminario de Investigación* participaron dos grupos de la clase de Seminario de investigación I, un grupo (32 estudiantes) que contestó un cuestionario y otro grupo (3 estudiantes) que fue entrevistado. Acerca de las referencias bibliográficas, de 32 estudiantes, 27 estudiantes dijeron que sí dan crédito a los autores y 5 dijeron que no sabían citar, únicamente 15 estudiantes escribieron la referencia completa de un libro pero no en el orden correcto, sólo 13 participantes mencionaron más de 1 fuente bibliográfica y solamente 2 escribieron correctamente la referencia de un artículo académico. Respecto a cómo citar, de los 32 estudiantes, 28 consideraron que no sabían citar y 20 dijeron que sólo usaban referencias para la escritura académica. Este estudio reveló que la mayoría de los estudiantes consideran que pueden escribir una referencia bibliográfica, pero cuando se les pide hacerlo no recuerdan cómo escribirla. También concluyó que la mayoría de los estudiantes que toman el Seminario de Investigación I tienen muy poco conocimiento previo de cómo citar o escribir referencias y que los estudiantes prefieren usar más libros que otras fuentes bibliográficas porque son más comunes (Padilla, 2012).

La tercera tesis cuyo título es *Opiniones de los estudiantes de una licenciatura en la enseñanza del inglés de la retroalimentación en plataformas y retroalimentación personal durante el proceso de escribir su tesis*, los estudiantes dieron sus puntos de vista acerca de recibir retroalimentación en línea o en persona en su curso de Seminario de Investigación. En primer lugar, se mencionaron los problemas que aquejaban a los estudiantes al principio y mientras escribían su tesis: cómo estructurar y organizar su tesis, cómo desarrollar un párrafo y cómo elegir un tema. Todos mencionaron que la solución siempre fue hablar con su maestra.

Respecto a sus opiniones de la retroalimentación en una plataforma comentaron que fue muy útil y que les ayudó mucho por las siguientes razones: se necesitan muchas correcciones, tienen acceso a la retroalimentación de sus compañeros y aprenden de ellos, pueden subir sus archivos desde su casa y no tienen que imprimir, pueden revisar los documentos en cualquier momento y además ver las preguntas que otros estudiantes hicieron y que quizá son las mismas que ellos tienen.

De la retroalimentación frente a frente, los estudiantes reportaron que cuando estaban con su maestra podían hacer todas las preguntas que querían y que algunas veces no podían explicar en la plataforma. Comentaron que ella siempre les explicaba lo que tenían que mejorar así que podían corregir su trabajo cuando era necesario. Además, este tipo de retroalimentación les daba mucha confianza porque su maestra los alentaba a continuar. En este estudio se concluyó que hay fortalezas

y debilidades de ambos tipos de retroalimentación y que los estudiantes aprendieron también de la retroalimentación presencial que otros recibían ya que estaban también en el salón de clases (Corona y Corona, 2012).

En la siguiente tesis, *Problemas de los estudiantes de una licenciatura en la enseñanza del inglés para establecer el tema de investigación de sus tesis: un estudio descriptivo de Metodología de la Investigación en la facultad de lenguas*, los participantes estaban tomando su curso de Seminario de Investigación I donde ellos deben escribir los capítulos 1 (introducción) y 2 (revisión bibliográfica) de su tesis. Se encontró que los estudiantes tuvieron problemas para delimitar el tema de investigación, encontrar el problema de investigación y formular el propósito y las preguntas de investigación. Además, los estudiantes no sabían metodología de la investigación a pesar de que ya habían cursado esa materia. Se concluyó que el saber el proceso de investigación y los principales términos usados en investigación pudo haber facilitado su proceso de escritura de tesis (Maestranza, 2013).

La quinta tesis estudió los *Problemas que enfrentan los estudiantes de una licenciatura en la enseñanza del inglés durante el proceso de escribir su tesis*. Primero se investigó cómo se sintieron los estudiantes durante dicho proceso, después se analizaron los problemas que enfrentaron y cómo los solucionaron, y finalmente se reportaron las percepciones de los estudiantes y cómo les ayudó su asesor de tesis. Respecto a cómo se sintieron, más de la mitad de los estudiantes (del 46% al 56%) se sintieron algunas veces abrumados, cansados, estresados y aburridos, y el 24% siempre se sentía estresado. Además, casi una tercera parte (del 24% al 28%) se sintió frecuentemente de esa forma. Por otro lado, el 52% se sintió optimista o motivado algunas veces y 22% frecuentemente.

Los problemas que enfrentaron durante el proceso de escribir su tesis son los que a continuación se describen: no tener un tema claro (12%), crear el instrumento (11%), organizar la información (10%), elegir un tema (10%), cómo citar (9%), falta de fuentes de información (9%), cómo relacionar la información con el tema (9%), no saber cómo se hace una tesis (8%) y no saber cómo discriminar información no necesaria (8%). Las soluciones a estos problemas fueron las siguientes: preguntar al asesor de tesis (42%), consultar tesis en la biblioteca (22%), estudiar y entender la información (6%) y buscar fuentes confiables para recolectar información (4%). Finalmente, los estudiantes comentaron que su asesor de tesis les ayudó dándoles esquemas (outlines) para organizar la información capítulo por capítulo (21%), retroalimentación (19%) y ejemplos de tesis ya presentadas (19%). También les proporcionó bibliografía (11%) y los motivaba a seguir con su proyecto (6%) (Flores y León, 2013).

La sexta tesis titulada *Creencias de los estudiantes acerca de la escritura de tesis* tuvo como objetivo saber dichas creencias de los estudiantes en relación a la escritura de tesis y todo lo que ello implica. Los resultados arrojaron, por un lado, que la escritura de tesis requiere de conocimiento, reflexión e interacción con otros. Además, otro dato importante es que la escritura académica es de gran valor para alcanzar la meta de escribir una tesis. Asimismo, gozar de una actitud positiva y elegir un tema interesante para el alumno fueron aspectos que arrojaron los resultados. Sin embargo, otro dato no muy alentador en los resultados fue la falta de tiempo de los estudiantes como problema principal por sus diferentes actividades.

Por otro lado, los resultados dieron cuenta del rol de los directores de tesis. De acuerdo a la información obtenida, los estudiantes creen que los directores de tesis deberían estar comprometidos para apoyar a sus tesis y ayudarlos a darse cuenta de que escribir una tesis es posible. De la misma manera, en los resultados se aprecia que los estudiantes mencionaron es menester de los asesores ser pacientes y amables para dar confianza y para motivar a los alumnos en este proceso difícil, para varios de ellos. Finalmente, otro dato fue en relación a la metodología para asesorar donde se espera sea eficaz y eficiente (Meneses y Pérez, 2014).

La séptima tesis titulada *Marcadores meta discursivos en una maestría de inglés por hablantes nativos y no nativos* intentaba saber qué marcadores meta discursivos eran utilizados por ambos tipos de hablantes. Los primeros hablantes, no nativos de inglés, tuvieron un uso más alto de marcadores meta discursivos textuales e interpersonales. Utilizaron marcadores del discurso y marcadores expresivos; además, utilizaron subcategorías de meta discurso textual como conectores lógicos y marcadores de evidencia. Similarmente, los hablantes nativos de inglés hicieron un uso de conectores lógicos así como marcadores discursivos. Por tanto, ambos grupos de hablantes utilizaron estas formas académicas de escribir en inglés y comunicarse con su comunidad discursiva (Noriega, 2015).

La octava tesis titulada *Estrategias de investigación bibliográfica en el curso de seminario II para la elaboración de tesis* intentó identificar lo que los alumnos mencionaron en relación a las estrategias de investigación bibliográfica. De acuerdo a los resultados, los estudiantes reportaron que no están acostumbrados a ir a la biblioteca, no hay mucha información acerca del tema, no saben todas las alternativas para investigar bibliografía, no tienen suficiente conocimiento acerca de diferentes tipos de bibliografía, y no aprenden lo que deberían aprender en su materia en relación a la investigación. Además, los estudiantes mencionaron que están conscientes de la importancia de saber cómo

investigar apropiadamente y que los directores de tesis deben optimizar las estrategias de búsqueda bibliográfica y guiar a sus estudiantes (Castro, 2017).

La novena investigación titulada *Enseñanza de la lengua inglesa y desarrollo profesional: percepciones de maestros mexicanos de inglés acerca de su experiencia de escritura de tesis* tuvo como objetivo identificar dichas percepciones de acuerdo a su propia experiencia. Los resultados son en razón del nivel de entendimiento, uso de contenido de tesis, motivación y retrasos.

En relación al nivel de entendimiento, los resultados demostraron lo siguiente: a) la experiencia de trabajar con su proyecto de tesis les permitió entender la importancia que su tema tiene en el área de estudio, b) los participantes descubrieron y encontraron ciertos temas con mayor profundidad, c) la tesis refleja entendimiento de algunas circunstancias por las que el alumnado ha pasado durante su vida profesional. En cuanto al uso de contenido de tesis, los resultados obtenidos revelaron que el contenido de tesis tiene impacto en las prácticas de enseñanza y que la escritura de tesis sirve para mejorar clases de lectura y escritura. En relación a la motivación, los resultados arrojaron que el rol del mentor es de suma importancia; el profesor tiene que ser un buen mentor ya que alienta el deseo por estudiar una maestría. Finalmente, en los retrasos se identificaron varios factores, uno de ellos es que en los cursos de metodología de investigación los maestros participantes no vieron mucho contenido cuando fueron alumnos. Otro factor en los resultados es que estos maestros empezaron a trabajar y les tomó más tiempo en terminar sus actividades académicas. Un factor no menos importante fue la conexión de ideas entre el maestro de seminario y el asesor de tesis, los participantes mencionaron que existen casos en los que las ideas del maestro de seminario y las del asesor de tesis discrepan. Por último, los maestros participantes reportaron que tuvieron dificultad en organizar sus ideas durante la escritura de su tesis (Ramón, 2017).

La décima investigación titulada *Creencias de los alumnos acerca de los errores de escritura* (writing errors y writing mistakes) tuvo como objetivo explorar si los estudiantes diferencian el error en inglés (error y mistake). Los resultados muestran que un 36% de los participantes saben qué es un error, mientras que un 45% de los participantes no saben que los errores son parte de la falta del entendimiento y conocimiento propio de la lengua extranjera. En relación al otro tipo de error en inglés “mistake”, la mayoría de los estudiantes sabe qué es y sabe cuándo ocurren y aprenden mejor cuando entienden los aspectos de la lengua. Otro resultado con mucha relevancia es en relación a los errores en la escritura. En esta última, el 60% son errores redundantes y 20% es analogía falsa de errores (Castro y Peña, 2017).

Discusión

Esta investigación que se ha hecho en la facultad de lenguas sobre escritura de tesis muestra que hay un bajo porcentaje de investigación en este tema. Esta mínima población de estudiantes interesada sobre dicho tema puede corresponder al poco interés en relación a la tesis como tema central de los asesores que hacen investigación. Por tanto, para incrementar la investigación sobre escritura de tesis es necesario que los alumnos interesados se acerquen a los maestros investigadores que han dirigido temas relacionados a dicha área.

Respecto a los temas investigados, cabe resaltar que a pesar de que se investiga la escritura académica, la retroalimentación, creencias y percepciones, en varias de las tesis se investigan “problemas” y únicamente dos se enfocan en soluciones y buenas prácticas. Este estudio revela la gran cantidad de problemas que los estudiantes enfrentan durante el proceso de tesis, los cuales están relacionados tanto al conocimiento de la metodología de investigación como a la estructura y redacción de la tesis.

En primer lugar, los resultados indican que los estudiantes no estudian lo que deberían en su clase de Metodología de la Investigación y que cuando toman sus cursos de Seminario de Investigación no tienen ese conocimiento previo: no saben citar ni escribir referencias bibliográficas, no están familiarizados con la terminología usada en el área de la investigación ni consultan diferentes fuentes de información debido a que no tienen suficiente conocimiento acerca de diferentes tipos de bibliografía. En segundo lugar, los estudiantes mencionaron que sobre todo tienen problemas para elegir un tema, desarrollar las preguntas de investigación, organizar y discriminar información, crear instrumentos y recolectar información. En tercer lugar, varios de los problemas se concentraron en aspectos de la redacción académica: gramática, puntuación, vocabulario, organización, borradores, “outlines”, propósito y audiencia entre otros. Para solucionar estos problemas que varias investigaciones resaltaron, la tesis, que exploró tanto problemas como soluciones, recaló que los estudiantes recurrieron a la asesoría de su maestra. Además, en otras tesis los estudiantes también opinaron que la asesoría es relevante para el éxito de su proyecto y que los asesores de tesis deben ser pacientes y amables para dar confianza y motivarlos en este proceso difícil. Es importante recalcar que el asesoramiento de tesis tiene una necesidad crucial para ser investigado porque ofrece múltiples ventajas tanto para el maestro como para los alumnos.

Finalmente, en otros resultados importantes, algunos estudiantes mencionaron que la tesis requiere conocimiento, reflexión e interacción con otros, una actitud positiva y elegir un tema

interesante para el alumno. La elección del tema es relevante porque a partir de este, los alumnos muestran su interés y motivación para investigar. También comentaron que sus proyectos de investigación les ayudaron a mejorar sus prácticas docentes. Esto último es muy relevante ya que se espera que la investigación tenga un impacto positivo en el aula. Por lo tanto, este estudio resalta la importancia de investigar para mejorar nuestro quehacer no solo como docentes sino también como asesores de tesis y de esta manera incrementar el bajo porcentaje de titulación por tesis.

Referencias bibliográficas

- Cano, Z. *¿Cómo escribir una tesis?* Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2002.
- Carlino, P. *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil.* Valparaiso: II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, 2003.
- Castro, R. J. *Bibliographic search strategies in the Research Seminar course II for the thesis elaboration.* Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2017.
- Castro, A. y Peña, A. *Analyzing learners' beliefs about writing errors and mistakes in the thesis.* Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2017.
- Creswell, J. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed methods Approaches (3a ed.).* London: SAGE Publications, 2003.
- Corona, A. I. y Corona, W. *Platform and face to face feedback in the thesis writing process in an ELT undergraduate program: Students' opinions.* Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2012.
- Corona, C. y López, L. C. *Undergraduate EFL students' perceptions towards their writing in English before and during their thesis writing process.* Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2012.
- Flores, M. y León, M. (2013). *Problems faced by ELT undergraduate students while developing their thesis.* Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2013.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la investigación.* 6ª ed. México: McGraw Hill Education, 2014.

- Maestranza, F. *Undergraduate students' difficulties when developing the problem statement of their theses: A descriptive study of research methodology in a faculty of modern languages*. Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2013.
- Meneses, H. y Pérez, J. *LEMO students' beliefs about thesis writing and thesis supervision*. Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2014.
- Monash University. *Writing a thesis in education*. Retrieved on April 10th, 2015 from:
<http://www.monash.edu.au/education/current-students/academic-and-study-support/academic-language-and-literacy-development-unit/docs/booklet-writing-a-thesis-in-education.pdf>
- Noriega, C. *Metadiscursive markers in M. A. thesis in English written by native and non- native speakers*. Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2015.
- Ojeda, L., Cuatlapantzi, G., & Aguilar, G. Exploring teachers' experiences in research seminar courses. In V. Sánchez (ed.), *La formación docente y aprendizaje de lenguas: investigación de la facultad de lenguas –BUAP*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2016. 55-72.
- Oliver, P. *Writing your thesis*. London: SAGE, 2004.
- Padilla, L. *Some of the citing difficulties students face when they start writing their thesis project for Research Seminar class*. Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2012.
- Ramos, H. *ELT research and professional development: Mexican English teachers' perceptions about their undergraduate thesis writing experience*. Tesis de Licenciatura de Enseñanza del Inglés. Puebla: BUAP, 2017.

¿CÓMO ENTRAR EN LA CONVERSACIÓN DISCIPLINAR CUANDO UNO SE ESTRENA EN LA UNIVERSIDAD?

Rosa María Quesada

Universidad Iberoamericana

Resumen

Cuando un estudiante inicia sus estudios universitarios, tiene muchas dudas por resolver. En primer lugar, necesita conocer un poco más de qué se trata la carrera que eligió. Luego, tendrá que resolver las cuestiones logísticas, las formas de trabajo y evaluación de los profesores, sus intereses y relaciones personales y muy al final de todos sus cuestionamientos se dará cuenta de que tendrá que empezar a escribir más académica que escolarmente, que no se trata de complacer al maestro para obtener una buena calificación, sino que cada entrega escrita representa una oportunidad de entrar en la comunidad a la que pertenecerá de ahora en adelante. Los talleres con carácter obligatorio de Comunicación oral y escrita que ofrece la Universidad Iberoamericana pretenden ayudar al joven estudiante a adquirir las herramientas necesarias para poder formar parte de este gremio de manera fluida, pudiendo entablar las relaciones y conexiones necesarias con sus colegas más experimentados, sin quedar en ridículo o demeritar sus ideas a causa de la falta de rigor y protocolo en sus textos, cuestión bastante relevante que, de ser bien llevada, les abrirá las puertas a distintas oportunidades tanto laborales como educativas. Dentro de la ponencia se expondrán diversos ejercicios que se llevan a cabo dentro del taller, el cual tiene como objetivos primordiales hacer conscientes a los jóvenes de la diferencia que existe entre la escritura cotidiana y la académica y cambiar su perspectiva, transformando su indiferencia hacia las formas y géneros de escritura por un interés genuino en desarrollar la literacidad propia de su disciplina.

Palabras clave: *escritura académica, disciplinas, competencias lectoras, géneros de escritura académica*

Cuando un estudiante inicia sus estudios universitarios, tiene muchas dudas por resolver. Casi todos entramos a la universidad con una idea ingenua de lo que será la carrera, con solo una ligera noción de lo que será, inspirados en lo que nos cuentan conocidos egresados o compañeros estudiantes activos. Yo, por ejemplo, entré a mi universidad siguiendo los pasos de un chico que me gustaba en aquella época. Es cierto que sí seguí mi vocación al escoger mi carrera, pero la universidad la conocí una vez que estaba adentro. Y me llevé varias sorpresas. Conozco los casos de gente que ha elegido la carrera para seguir con sus amigos de prepa, o porque se ajustaba a su horario o porque era la más cercana a su casa. A veces simplemente la información con la que contamos para hacer la elección de carrera se basa en un simple folleto que te dan en las expos. O lo que vemos en una película de abogados, de médicos que salvan vidas o de chefs que revolucionan la cocina de su país. Todo esto ayuda, pero llega a ser engañoso. El primer semestre en la universidad tiene que ser la oportunidad para que el nuevo universitario se entere de qué se trata la carrera—y el estilo de vida— que eligió. Tendrá que resolver las cuestiones logísticas, las formas de trabajo y evaluación de los profesores, sus intereses y relaciones personales. Todo esto mientras responde a la difícil pregunta de si la carrera a la

que se inscribió cumple con sus expectativas o no. Parecería que muy al final de todos sus cuestionamientos estará la de cómo aprender a escribir más académica que escolarmente. Sin embargo, escribir académicamente está más ligado a su adaptación a la vida universitaria de lo que piensa. Para cuando se enfrente con sus primeras entregas finales se dará cuenta de que ya no será posible terminar sus tareas en una hora intensa de corta y pega, sino que cada entrega escrita representará días de estar rumiando una idea, de buscar la manera adecuada de decir lo que uno piensa, y sobre todo, aunque parezca obvio, tener primero una buena idea que compartir. En realidad, cada entrega es una oportunidad de oro para entrar en la comunidad a la que pertenecerá de ahora en adelante. Escribir académicamente tiene que ver con el ejercicio de la libertad y con la creación de una voz propia que no responda a los estímulos externos sino a una reflexión personal y toma de postura ante la vida. Al escribir, el estudiante podrá reflexionar sobre sí mismo y sobre los conocimientos que se le están presentando como novedades, y que al parecer serán los que abarquen la mayor parte de su tiempo y de sus pensamientos de ahora en adelante. Pero, ¿se dan cuenta los alumnos de todo esto, o se les pasa de largo?

Por las dudas, ofrecer un buen taller básico de Comunicación oral y escrita puede ser mucho más que una clase de relleno o un requisito para poder pasar al segundo semestre. Puede ser una herramienta que le ayude al nuevo universitario a entrar de lleno y con pie firme en esta etapa de su vida, asumiendo mayor responsabilidad sobre sus decisiones con ideas mejor elaboradas y sustentadas. Es responsabilidad de la universidad ayudar a los estudiantes a sentirse parte de esta comunidad a la que acaba de ingresar.

Los talleres con carácter obligatorio de Comunicación oral y escrita que ofrece la Universidad Iberoamericana se establecieron como obligatorios porque se considera que todos los estudiantes universitarios son y serán usuarios de la lengua escrita, y que es una herramienta indispensable para el buen desempeño tanto académico como profesional. Pretenden ayudar al joven estudiante a adquirir las herramientas necesarias para poder formar parte de este gremio de manera fluida, pudiendo entablar las relaciones y conexiones necesarias con sus colegas más experimentados, sin quedar en ridículo o demeritar sus ideas a causa de la falta de rigor y protocolo en sus textos, cuestión bastante relevante que, de ser bien llevada, les abrirá las puertas a distintas oportunidades tanto laborales como educativas. Fueron moldeados de acuerdo a las necesidades que los maestros observaban en sus alumnos y considerando necesario contar con una cultura lingüística básica que incluya un amplio vocabulario y un grado correcto de la sintaxis. Los elementos de coherencia y cohesión son dos

factores a trabajar. Para ello se necesita trabajar con textos auténticos y llenos de contenido, pues trabajar con un fin real le aporta motivación al trabajo. Por eso se procura que los trabajos sean vinculados con otras materias, y de preferencia que sus trabajos finales sean evaluados por los maestros expertos en la disciplina, añadiendo otro atributo a este taller, el de las relaciones personales.

Un ejemplo de cómo realizar trabajos con un propósito definido funciona mejor, fue cuando una maestra inscribió sus trabajos del taller en un concurso universitario de ensayo. Los muchachos trabajaron horas extras, les pidieron a compañeros y familiares que los leyeran y revisaron sus textos antes de entregarlos. Haber resultado ganadores fue la cereza del pastel que les confirmó que su cuidado al escribir podía ser más provechoso de lo que imaginaban.

El mayor reto al impartir estos cursos es que existe una gran diversidad de niveles entre los alumnos de nuevo ingreso, lo que puede ser considerado un reto especial, para ayudar a todos a mejorar, sin dejar a nadie atrás pero sin que nadie sienta que es una pérdida de tiempo. Para combatir la sensación de tedio y repetición por parte de los alumnos avanzados y de desconocimiento y desolación por los más incipientes, se pretende que ofrezcan la suficiente libertad para que cada quien avance según sus necesidades, pero también ofrecer una base homogénea de conocimientos sintácticos y gramaticales para todos.

Dentro de la ponencia se expondrán diversos ejercicios que se llevan a cabo dentro del taller, el cual tiene como objetivos primordiales hacer conscientes a los jóvenes de la diferencia que existe entre la escritura cotidiana y la académica y cambiar su perspectiva, transformando su indiferencia hacia las formas y géneros de escritura por un interés genuino en desarrollar la literacidad propia de su disciplina.

Se inicia con hacer conciencia sobre la relación que existe entre la escritura y el pensamiento. Carlino (2005,16) expresa lo siguiente:

Plantear integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados deben conocer. Esta reflexión se ha trabajado tanto al principio como al final del curso, obteniendo distintos resultados.

Sin esta creencia de que lo que se dice modifica nuestro pensamiento, el curso no tendría razón de ser, pues la esencia de la universidad es ampliar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento. Si esto no se lograra, la universidad perdería su sentido. Por tanto, no perdamos nunca de vista que este es nuestro objetivo último en el taller.

El primer trabajo que les asigno en el semestre es uno subjetivo, ya que hablar de uno siempre es más fácil, pues se domina el tema y se escribe sin dudas, aludiendo mucho a las emociones. Se trata de un diario personal. Les explico que yo leeré los trabajos y los calificaré en la parte formal únicamente, pero que si hay cosas que no quieren compartir, pues no las escriban. Cada clase les doy gramática y ortografía, y al final les pido que para la próxima me traigan una entrada de su diario, que corresponde a un día. El requisito es que apliquen lo que acabamos de ver en clase, como uso y concordancia de adjetivos, adverbios o las preposiciones. Así, esos temas tan áridos los ponen en acción dentro de un texto que les es muy apelativo. En total hacemos entre 5 y 6 entradas. Yo les doy el título y ellos lo elaboran con sus ideas. Algunos títulos han sido: “Caras vemos, problemas no sabemos”, en donde me tienen que describir a 5 personas que se hayan encontrado en los pasillos y que les inventen una situación por la que estos personajes están pasando. Las descripciones de personajes funcionan perfectamente para trabajar adjetivos. Otro fue: “Una cosa lleva a otra”, en las que trabajo preposiciones de causa y consecuencia y los tiempos de los verbos. Además, les pongo entradas que les parecen interesantes, como “un final inesperado”, o “¡No me vas a creer el día que he tenido!” en donde son invitados a utilizar su imaginación para exagerar su realidad cuando sea necesario. No ha habido una sola vez en la que los chicos se hayan rehusado a trabajar. Al contrario, a veces acabo sabiendo de más sobre su vida. Esto me hace conocerlos y sentirlos cercanos, además de conocer sus intereses para buscar temas que les motiven.

La segunda es un trabajo más objetivo, pero sin llegar a ser académico. Aquí se reflexiona sobre las diferencias entre hablar subjetiva y objetivamente, en primera o en tercera persona y hacia un público conocido y desconocido. En este caso he variado cada semestre, porque a mí también me gusta leer textos motivantes e innovadores para mi persona. En una ocasión realizamos un instructivo. Es un trabajo nada fácil porque cada instrucción tiene que ser detallada al máximo. Es también interesante porque siempre es necesario corregir, y aprenden a trabajar con borradores. A las carreras de diseño, ingeniería y arquitectura les viene muy bien porque se pueden agarrar de un elemento conocido y más manejable para ellos como es la imagen. Me ha resultado interesante también trabajar instructivos con carreras en donde se manejan conceptos más abstractos porque las

instrucciones se hacen con material inasible, igualmente. Algunos manuales que me han gustado en especial son: “Cómo hacer a tu hijo adolescente feliz sin gastar un centavo” y “Cómo ver una puesta de sol con tu enamorado”.

En otras ocasiones he solicitado reseñas, lo cual les parece muy divertido. Intentamos reseñar las exposiciones de las galerías de la universidad, o si no de algún corto que yo elija que vemos juntos en clase, o de una canción, pero bastante antigua o fuera de su radar, porque intento evitar el plagio a toda costa, que desgraciadamente todavía sucede “de vez en cuando”.

El tercer y cuarto trabajo van pegados. Se desarrolla primero una monografía y después se amplía para convertirlo en ensayo. Además de seguir trabajando en los temas anteriores de gramática, ortografía y sintaxis, aquí se pretende distinguir las características esenciales de estos dos géneros académicos. Cuando se trabaja la monografía les explico a los alumnos la importancia de ser objetivos y cómo se puede lograr de la mejor manera: evitando opiniones, tendencias o posturas. Mis mejores ejemplos son las enciclopedias y los diccionarios.

Después de revisar algunos de ellos, les pido que escriban una monografía evitando dar sus interpretaciones o puntos de vista. Les solicito que se acerquen a la descripción lo más objetiva posible, y que recuerden sus trabajos en las reseñas. El otro elemento esencial a revisar en este punto es el aparato crítico y cómo manejarlo. Sabemos todos que citar es de lo más inhumano, pero hay que hacerlo, por razones importantes como son dar crédito a los autores y dar credibilidad a nuestro trabajo. Todo lo cual explico a mis alumnos para que le encuentren sentido a este minucioso trabajo.

Una vez que yo los he revisado y comentado, se los regreso para que entonces amplíen su texto con comentarios personales subjetivos, en donde defiendan o ataquen el hecho del que están hablando y de esta forma transformen su monografía en ensayo. Al principio les cuesta trabajo, pero al final les queda clara la diferencia, porque la desarrollaron personalmente.

A continuación utilizaré uno de los mejores modelos que he recibido. Esta estudiante de diseño de modas primero escribió sobre cómo la Segunda Guerra Mundial influyó en el desarrollo de la moda a nivel mundial, de manera tan profunda que sus repercusiones tienen eco hasta nuestros días. Su primera entrega, la monografía, se limitó a los capítulos 1,2 y 3. Una vez que **describió** el tema en –ya con referencias incluidas, por supuesto– le agregé una introducción en donde ensalza la importancia de este hecho, y una conclusión en donde se dirige al lector cuestionando las creencias que tenía al respecto hasta antes de leer su trabajo, convirtiendo su trabajo en un ensayo.

Leeré solo los nombres de los capítulos que corresponden a la monografía y las partes introductoria y conclusiva en donde ella muestra su postura al respecto del tema.

CONTENIDO

Introducción

Capítulo 1 Descifrando la moda 1

Capítulo 2 La moda durante la Segunda Guerra Mundial 2

Capítulo 3 Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en la moda 5

Conclusiones 7

Introducción

La moda no es compleja de entender, pero sí de definir. Pues un sin número de personas de todas las épocas, edades y género han declarado cosas muy diferentes. Hay definiciones que rayan la ofensa como: “Moda: la búsqueda de un nuevo absurdo” de Natalie Cflifford. Otras están en el extremo opuesto: “Si no estás a la moda, no eres nadie”, Lord Chesterfield. Lo más sencillo sería utilizar las palabras de Anna Wintour: “La moda es moda”. Sin embargo, pensemos en ella como un océano, mucho más amplio y profundo.

Una de las definiciones más competentes es la del diario de Fashion Theory, que la describe como; “La construcción cultural de la identidad encarnada”. En otras palabras, sería el reflejo de como nos entendemos a nosotros mismos. Contrario a la creencia de que la moda es superficial, en realidad comunica mucho más que solo una estética, revela la identidad de quién la porta. Es un fenómeno individual y social a la vez.

En la actualidad, la moda siempre ve al futuro e incluso trabaja en un tiempo hipotético. Presenta sus diseños con un año de antelación ante la incertidumbre del mañana. Entonces, ¿por qué sería necesario hablar sobre la moda del pasado?

Resulta que la comprensión de lo que es la moda se encuentra justamente en su historia. Es uno de los fenómenos más viejos y modernos. Antiguo desde la invención del hilo y aguja; y moderno por su transformación reciente en una de las industrias más grandes del mundo.

Por lo tanto, resulta vital el descodificar el impacto de la historia en la moda. Podríamos encontrar una de las teorías más acertadas de cómo el ser humano se considera a sí mismo. Tratar de ver como la moda aporta a la historia, si hay algo de nosotros en la tela de antiguos reyes y en los uniformes de los obreros. Justo cuando creemos que nada de la moda nos conecta con nuestro pasado, encontramos quienes fuimos, quienes somos y quienes seremos al vestir.

Conclusión

El fin de la guerra no significó que la moda jamás volvería a inspirarse en ella. Después de todos los cambios que sufrió durante estos años, salió revolucionada. El mundo de la moda creció como nunca gracias a la creatividad que surgió durante este tiempo. Como ya se demostró, el ingenio humano sigue creando y alterando su indumentaria. Todo eso es con el propósito de adaptarse a la situación social que vive. Probablemente creímos que la ropa del pasado no tiene nada que ver con nosotros. Sin embargo, la moda de la segunda guerra mundial sí que cambió el curso de la historia y sus resultados los seguimos viviendo hoy.

Así es como pudo trabajar varias veces el mismo material, revisar los libros con miradas distintas para al final poder distinguir entre los distintos objetivos de los trabajos académicos. Algunos otros buenos trabajos se han desarrollado alrededor de temas como la música grunge, los feminicidios y las carreras de motocross y las obras de Luis Barragán, el arquitecto mexicano. Pero si bien el contenido es un pretexto para desarrollar el formato, no es inocuo, pues todos quedamos siempre más informados y motivados, cuando es un trabajo bien desarrollado.

El último trabajo parece más simple que los demás, pues el lenguaje oral, al ser efímero hasta antes de las videograbaciones, compromete menos y se siente más cercano. Sin embargo, aquí se utiliza como una herramienta académica. No se trata de conversar improvisando, sino que el discurso tiene que contar con los mismos elementos que un escrito: coherencia y cohesión. Si lo pensamos un momento, lograr hablar puede resultar difícil, pues un error no puede borrarse o eliminarse como se hace en un texto escrito. Lo dicho, dicho está.

Prepararse para hablar en frente de un público es prepararse para un examen con muchos sinodales. Además de los elementos ya mencionados de coherencia y cohesión, se tiene que trabajar en la motivación y en la pasión que se transmite, en no perder la atención del público, pues en este

caso, el receptor no puede parar y regresar cuando se haya distraído, que es lo que hacemos cuando leemos, sino que tiene que seguir el paso del presentador si no quiere perderse.

Yo he decidido dejar este ejercicio al final del curso por varias razones:

En primer lugar, sirve de resumen de todo lo que se hizo anteriormente, incluyendo la investigación, las citas extraídas de las fuentes consultadas, las reflexiones que el alumno realizó en la elaboración de la monografía y del ensayo, y al final, el ejercicio de selección de información y síntesis, que no es nada fácil ni superfluo. En él se reflejarán las que fueron las ideas centrales para el autor y la jerarquía que le dio a cada una. Todo este trabajo lo convierte en experto, y es muy bueno que comparta con sus compañeros una vez que ya abarcó el tema desde ángulos bien variados.

En segundo lugar, el hecho de haber convivido con sus compañeros todo el semestre los ayuda a desenvolverse mejor frente a ellos, que todos realmente se interesen en el tema y que no tengan miedo o pena de preguntar, corregir o participar con sus compañeros que exponen.

Aprovecho este momento para hablar otra vez de lo importante que es escuchar, tener los ojos y oídos atentos, y de que el propósito no es ganar, sino de exponer un tema y una propuesta, con miras a poder ser modificada a partir de las participaciones de los colegas. El trabajo académico es así, uno propone, el otro critica, cuestiona y propone, y a partir de ello las ideas y los conocimientos siguen creciendo...

Dos cuestiones más a propósito de esta exposición.

1. Esta actividad se vuelve más interesante si se invita a un público externo a participar. Como había expuesto anteriormente, si otros profesores de la carrera con experiencia en otras materias participa como juez o público, ya que los chicos se sienten con la obligación de hablar con gente a la que ellos consideran experta. Es interesante que estos profesores se involucren porque pueden aportar más que un experto en letras o lingüística y porque a ellos también les hace conscientes de lo importante que son estos talleres, de los que a veces pueden dudar de su conveniencia. La otra audiencia posible son compañeros que toman el mismo taller con otros profesores, o, incluso, alumnos de otros semestres de su misma carrera.
2. También he probado esta actividad como detonadora a principio de curso, como manera de hacer que los jóvenes se conozcan y se involucren. Podría ser que se trabajara en

parejas. En este caso, el ejercicio de síntesis tendría que elaborarse a partir de mapas mentales u otros ejercicios.

En conclusión, el Taller de Comunicación Oral y Escrita comienza con la gramática y la ortografía como base de su trabajo, pero definitivamente tiene que ir mucho más allá, teniendo como meta la capacitación de los estudiantes para entrar en la conversación de su gremio, sin miedo y sin equivocaciones.

Por supuesto que no podrán abarcar todos los conocimientos necesarios en un semestre, pero sí teniendo claras algunas ideas a trabajar, como:

- Las faltas de ortografía son impensables en un trabajo a nivel universitario. Si tienes dudas, usa el diccionario.
- El vocabulario tiene que ser el especializado, no el coloquial o generalizado.
- Entre más cortas las oraciones, más claro el trabajo. Más vale poco que un gran rollo confuso y sin orden.
- Entre más se investigue y se domine el tema, más sencillo será escribir sobre el mismo.
- El aparato crítico es básico, no solo para la presentación del trabajo, sino para que éste sea actual y confiable.
- Encontrar un tema de investigación no implica todavía que se pueda escribir un ensayo, pues falta determinar la postura y/o la perspectiva.
- La clave está en organizar el índice: el título (idea central) debe regir toda la línea de conexiones, y los subtítulos tienen que apoyar directamente a explicar o desarrollar esa idea, sin desviarse.
- Las ideas secundarias apoyan e ilustran el trabajo.
- Gráficas, ilustraciones y ejemplos aportan más que el “rollo” de complemento o de relleno.
- Compartir ideas con los compañeros nutre a ambas partes y hace del trabajo un ejercicio colaborativo.

En pocas palabras, seamos coloquiales y digamos que las competencias se crearon para llevar la teoría a la práctica, y, al mismo tiempo, llenar la práctica de sentido y objetivos. En este caso, para llevar a los alumnos a una conversación, los tenemos que hacer hablar, no solo mirar. Esto empata con el consabido proverbio chino de “es mejor enseñar a pescar que dar un pescado”, o con la metodología de los académicos sajones de “show not tell”. O, por si todavía no se entiende, hay que meter las manos en la masa.

Cuando en mis evaluaciones finales los alumnos contestan que han aprendido a desarrollar algunas de estas competencias de escritura, me siento tranquila y creo que pronto los podré tratar ya no como alumno—maestra, sino colegas que aportamos a nuestra área de conocimiento en beneficio de toda nuestra comunidad.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, José R. *Reconfigurando la realidad en el espacio de la escritura*. México, U. Iberoamericana, 1997.
- Boullosa, Pablo. *El corazón es un resorte. Metáforas y otras herramientas para mejorar nuestra educación*. México, Taurus, 2017.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama, 2006.
- Cohen, Sandro. *Redacción sin dolor*. México, Planeta, 2014.
- Kalman, Judith y Street, Brian. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México, Siglo XXI editores, 2009.
- Hernández, Gregorio. *Literacidad académica*. México, UAM, 2016.
- Ortografía, Lengua española. Reglas y ejercicios*, México: Larrousse, 2008.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y PRÁCTICAS LETRADAS EN LA INDUCCIÓN A LAS DISCIPLINAS. UN ESTUDIO PILOTO

Ana Bertha de la Vara Estrada
María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Universidad de Sonora

Resumen

Con la idea de poder vincular nuestra intervención didáctica con la formación disciplinar de los estudiantes de primer ingreso a la universidad, hemos diseñado un proyecto de investigación sobre la inducción a las prácticas letradas en la Universidad de Sonora, a través de la alfabetización académica. La base teórica reside en las propuestas de Cassany 2008, 2009; Carlino, 2013; Castro, Sánchez y Hernández, 2013; Hernández, 2013, entre otros. La alfabetización académica se ocupa de enseñar a leer y escribir los géneros propios de la disciplina. Las prácticas letradas establecen las pautas de comunicación en los que se ven involucrados los procesos discursivos de la alfabetización académica. Para efectos de esta ponencia, presentamos los resultados del estudio piloto de corte cualitativo en el que participaron tres grupos de primer semestre de distintas disciplinas. Nuestro objetivo es describir cómo acceden, usan y producen textos en las asignaturas del primer semestre y, a partir de ahí, inferir el proceso de enseñanza aprendizaje para acercar o introducir a los estudiantes en las disciplinas. Para ello, se procedió a revisar los corpus de textos proporcionados por los docentes y los producidos por los estudiantes durante un mes de clases, a fin de conocer las características de las prácticas letradas. Los resultados muestran que hay disciplinas en las que la didáctica implementada para la lectura y la escritura considera al estudiante como un ente pasivo y transcriptor de la información; en cambio, en otras áreas hay un proceso interactivo y activo entre estudiantes y profesores al acceder y hacer uso de los textos disciplinares.

Palabras clave: *Alfabetización académica, prácticas letradas, género, discurso*

Introducción

Los estudiantes que egresan del nivel medio superior han adquirido habilidades para leer y escribir como una práctica social funcional en distintos contextos y modalidades –correo electrónico, mensajes, notas de clase, reportes de lectura, entre otros. En cada contexto educativo se utiliza una forma específica de práctica de la lectura y la escrita. Los planes de estudio de nivel superior incluyen materias remediales –o no– para mejorar la lectoescritura académica, tales como: Redacción, Estrategias para Aprender a Aprender, Comunicación Oral y Escrita, Redacción de Textos Científicos, Metodología de la Investigación, entre otras; las cuales están enfocadas al desarrollo de competencias genéricas toda vez que sus objetivos se relacionan con la lectura y escritura, la capacidad comunicativa, la competencia digital y el pensamiento crítico. Las competencias genéricas constituyen el eje estructurante del vínculo comunicativo dentro del nuevo contexto académico y científico universitario, a través de la lectura y la escritura.

Puede sorprender que al estudiante universitario se le tenga que alfabetizar. ¿Acaso los jóvenes no han pasado ya por un proceso alfabetizador de lectura y escritura? Habría que estudiar la inducción que la Universidad de Sonora ofrece a sus alumnos de nuevo ingreso para hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de cada disciplinas. Del mismo modo, habría que observar si los docentes de todas las disciplinas cumplen con la tarea de alfabetizar académicamente para introducir a los jóvenes en los discursos académicos de sus áreas y habilitarlos para participar de las prácticas letradas. En atención a esta problemática se procedió a realizar un estudio piloto que consistió en recopilar los textos proporcionados por los docentes y los producidos por los estudiantes durante un mes de clases, a fin de conocer las características de los mismos y observar la forma en que se llevan a cabo la alfabetización académica y las prácticas letradas. En concreto, el objetivo de nuestro trabajo es describir cómo los estudiantes acceden, usan y producen textos en las asignaturas de primer semestre y, a partir de ahí, inferir el proceso de enseñanza aprendizaje para acercar o introducir a los estudiantes en las disciplinas.

Por muchos años, la Academia en Lengua Escrita ha tenido la preocupación de estudiar y participar en la mejora de los procesos de comprensión lectora, de habilidades de estudio y de redacción de textos académicos en la Universidad de Sonora. Sin embargo, se hace necesario retomar el concepto de alfabetización académica, de tal forma que los docentes universitarios comprendamos que la labor de enseñar a leer y a escribir no termina en la educación básica y que la educación superior tiene sus propios discursos, así como requerimientos para el desarrollo de habilidades acordes a las necesidades propias de cada área disciplinar. Acción que, además, no debe suscribirse a un tiempo específico de enseñanza, una asignatura destinada para tal fin, sino que debería ser una tarea a lo largo de todo el currículo.

Para nuestros propósitos comunicativos estructuramos el trabajo de la siguiente manera: iniciamos con elementos teóricos relacionados con la alfabetización académica, los métodos de enseñanza (Méndez 2006) y las prácticas letradas, propuestos y conceptualizados por varios especialistas durante las últimas décadas (Cassany 2008; Carlino, 2013; Castro, Sánchez y Hernández, 2013); una vez presentados los aspectos teóricos, describimos el procedimiento y el corpus, la descripción y análisis de resultados y las consideraciones finales.

Alfabetización académica

La *alfabetización académica* a pesar de que remite a competencias genéricas que atraviesan la curricula universitaria no se consigue de una vez y por siempre en asignaturas enfocadas a enseñar aspectos normativos de la lengua, sintaxis, redacción. Esto dado que, la alfabetización académica es un proceso que ocurre en las asignaturas que cursan los estudiantes de una carrera universitaria, en las que se incluyen prácticas de escritura académica y disciplinar. La alfabetización académica se ocupa de enseñar a leer y escribir como un especialista. El discurso, normalmente escrito en el caso que nos ocupa, es el uso del lenguaje para comunicarse en contextos académicos específicos. Los textos producidos en el ámbito académico tienden a cumplir con una serie de requisitos dentro de prácticas sociales y culturales específicas para cada área disciplinar, dado que son los miembros de esas comunidades discursivas los que van determinar si un texto se apega a los protocolos establecidos. Es en ese sentido que alfabetizar académicamente implica encaminar al estudiante a conocer los textos académicos y disciplinares, a reconocer sus propiedades y, a su vez, a producir los géneros que comúnmente se utilizan en su carrera para transmitir y reconstruir conocimiento en su trayecto por la universidad (Castro 2013). De acuerdo con Carlino (2005), la *alfabetización académica* es:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas en ciertas convenciones del discurso (13).

En este concepto alcanzamos a visualizar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad se encuentran dos agentes de intervención didáctica: por un lado, el agente que enseña las estrategias de análisis de textos académicos, acepción en la que ubicaríamos asignaturas como: Comunicación Oral y Escrita, Redacción de Textos Científicos, Redacción, Estrategias para Aprender a Aprender, Metodología de la Investigación; y por otro, el agente que inserta al alumno en el ámbito sociocultural científico profesional específico; acepción en la que asociaríamos asignaturas disciplinares en las se otorga la posibilidad de adquirir el conocimiento del área de estudio, además de introducir a los estudiantes en la comunidad discursiva y convertirlos en agentes-reproductores-productores de conocimiento.

La alfabetización académica, replantea Carlino (2013):

Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (370).

En esta reconceptualización, Carlino plantea que el proceso de alfabetización académica tiene dos intenciones: por un lado, cultivar en los estudiantes la acción partícipe dentro de los géneros propios de cada área disciplinar; y por otro, capacitar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de estudio y de razonamiento para el aprendizaje de los contenidos disciplinares. En ese sentido podemos decir que alfabetizar académicamente consiste en enseñar a leer y escribir textos propios de la disciplina¹ para que los estudiantes accedan al conocimiento producido por expertos, se apropien de él y lo reconstruyan. Ello porque una de las tareas de la universidad es generar y difundir conocimiento, mismo que debe ser definido, explicado, confrontado, hipotetizado y argumentado a través del discurso académico. Estos discursos académicos se llevan a cabo a través de producciones escritas que van desde los géneros académicos hasta los géneros disciplinares (López-Bonilla 2013 385).

Por lo antes planteado, los docentes de las universidades tenemos la tarea de alfabetizar académicamente para introducir a los jóvenes en los discursos académicos de cada disciplina y habilitarlos para participar de las prácticas letradas. Por ello, es necesario considerar las metodologías y modelos de enseñanza que se pueden implementar para cumplir con dicha labor bajo un enfoque por competencias, mismo que se ha venido implementado de manera paulatina, por no decir que su ejecución ha sido un tanto lenta, debido a que para consolidarse entran en juego distintos elementos (instituciones, adaptaciones de programas, disposición de los docentes, capacitación de docentes, entre otros).

Metodologías y modalidades de enseñanza

Las transformaciones curriculares con el enfoque por competencias han llevado algunos estudiosos de la didáctica a delinear cuáles serían los procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados en este contexto. Una de las propuesta al respecto es la de De Miguel (2006, 19), en la que distingue

¹Las disciplinas son constructos colectivos en los que existen audiencias particulares, relaciones interpersonales e asociativas, con formas de vida específicas y discursos socioculturales amplios. (López-Bonilla (2013 385), haciendo referencia a Bazerman y Prior 2005).

modalidades y métodos de enseñanza. Entiende a las modalidades como “las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje”, cada una de esas modalidades tiene finalidades distintas. En tanto que, por métodos² concibe la “forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (22). Aunque parece que los conceptos son completamente distintos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante destacar que existe una fuerte relación entre ellos. Esto es, que el hecho de optar por una forma de organizar la enseñanza favorece el uso de un método sobre otro.

Los métodos de enseñanza más comunes son: la clase magistral, el estudio de caso, la resolución de problemas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el contrato de aprendizaje. En el siguiente cuadro se especifica la finalidad de cada modalidad, la argumentación sobre el papel que desempeña el docente y los métodos de enseñanza-aprendizaje que pueden ser utilizados en cada una de las modalidades. Cabe aclarar que en la tabla se incluyen los métodos más representativos, lo que implica pueden ser utilizados otros en cada modalidad.

²De Miguel concibe al método docente “como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.” (2005 36).

Modalidad	Finalidad	Argumentación	Métodos
Clase teórica	Es la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida.	Es demostrar la autoridad científica del profesor.	Clase magistral
Seminario-taller	Es el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales asistentes. (De Miguel 53)	La acción docente se sitúa en el mismo proceso de transformación y de creación de estructuras hábiles, y no entre estados de conocimiento inicial y final. La estructura del conocimiento previo se va transformando progresivamente.	Estudio de casos y resolución de problemas
Clase práctica	Es la modalidad en la que se desarrollan actividades de aplicación del conocimiento a situaciones concretas y a la adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio.	Se busca mostrar al estudiante cómo se hace. Se basa en la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1988) y el aprendizaje Significativo de Ausbel, Novak y Hanesian (1983).	Resolución de problemas
Prácticas externas	Es el conjunto de actuaciones que un estudiante realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión. (De Miguel, 103)	Busca aprendizaje profesionales en un contexto laboral sujeto a cierto control.	Resolución de problemas
Estudio y trabajo en grupo (colaborativo)	Consiste en un “[...] enfoque interactivo de organización de trabajo en el aula según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, como de su profesor y del entorno.” (Lobato 1998 23)	Se fundamenta en los enfoques del desarrollo cognitivo y en el de la interdependencia social. (Lobato, 1998; Johnson, Johnson y Holubec 1999).	Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo
Estudio y trabajo autónomo e individual	Se le conoce como aprendizaje auto dirigido se le conoce también como un proceso en el que el individuo asume la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos necesarios para aprender, la elección y aplicación de estrategias adecuadas y la evaluación de los resultados de aprendizaje (Brockett y Hiemstra 1993; Knowles 1982).	La autonomía en el aprendizaje, exige, un alto desarrollo de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, tener habilidades metacognitivas sobre los procesos cognitivos y su regulación y tener conocimientos significativos sobre los aspectos específicos de conocimientos ya estudiados sobre los que va a seguir construyendo saberes. (Pozo y Moreno 1999)	Aprendizaje basado en proyectos y contrato de aprendizaje

Tabla 1. Síntesis: De Miguel 2006 (elaboración propia).

Esta síntesis nos facilitará hacer las conexiones sobre los métodos y modalidad de enseñanza utilizado por los docentes a partir de los textos académicos y disciplinares que los estudiantes leyeron y escribieron durante un mes de clases. De igual manera, los textos compilados nos permitirán explorar las prácticas letradas por medio de las que los estudiantes son inducidos a la comunidad academia y disciplinar.

Prácticas letradas y géneros discursivos

Por *práctica letrada* se alude a los comportamientos y conceptualizaciones social y culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones. Las prácticas letradas establecen las pautas de comunicación en los que se ven involucrados los procesos discursivos de la alfabetización académica. Dichas prácticas se encuentran contextualizadas porque “se distribuyen y organizan en la comunidad según ámbitos sociales, instituciones y contextos de uso” (Cassany, 2009, 10). Las instituciones enmarcadas en un contexto son las que determinan y regulan las pautas de las prácticas letradas³: los géneros discursivos que se leen y producen, así como el tipo lenguaje requerido para la reconstrucción del conocimiento. Ajustarse a los protocolos establecidos por una comunidad discursiva conlleva a pertenecer a grupos disciplinares.

El dominio del discurso escrito a través de géneros académicos y discursivos, permitirá que los jóvenes que ingresen a la Universidad de Sonora participen de las prácticas letradas de cada disciplina. Estas prácticas letradas se “socializan por medio de la producción, acceso, uso y distribución de textos en un determinado contexto social con lo cual se establece un patrón determinado.” (Hernández, 2013, 32). Dentro de la prácticas sociales de las disciplinas se ponen en juego actitudes y valores que van a legitimar las comunicaciones del conocimiento en congresos, seminarios, revistas indexadas y otros modos de divulgación y aplicación del conocimiento.

Los encargados de inducir a los estudiantes a las prácticas letradas son los docentes, por ello es necesario que éstos conozcan el grado de desarrollo de la competencia de escritura académica que poseen los estudiantes que ingresan a la universidad. De acuerdo con Atieza Cerezo “es necesario un diálogo entre las partes implicadas, esto es, profesor y estudiante, que permita explicitar los criterios de evaluación, es decir, lo que se espera en tales prácticas letradas, a partir de lo que saben y no saben hacer.” (2006 73). Ello permitirá conducir a los estudiantes al desarrollo de la competencia escritural académica y disciplinar, lo que implica conocer los *géneros discursivos* académicos y disciplinares, puesto que los géneros discursivos pueden cruzar transversalmente tanto al discurso académico como el discurso profesional en una o varias disciplinas (Parodi 2009).

Como bien señala Parodi “[...] los géneros son más que meras constantes sociales, a modo de patrones de comportamiento e interacción (definidos únicamente por variables del contexto

³ Daniel Cassany utiliza el término de prácticas letradas para referir el ejercicio de lectura y escritura institucionalizadas, mientras que denomina como prácticas vernáculas a las “maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones.” (2009, 11).

social: el lugar, los participantes, etc.).”(2009 128). Su propuesta consiste en una perspectiva integral que vaya más allá de los enfoques retóricos o contextuales. Dado a que los sujetos cognoscentes participan en procesos comunicativos dinámicos, y son ellos quienes construyen e imaginan los géneros discursivos con una intención comunicativa adecuada a la comunidad con la que interactuarán. Nos suscribimos a la idea de que resulta problemático ofrecer una definición de género, “una sola y breve definición [de género] no resulta sencillo dar cuenta de la riqueza del concepto o de la amplitud de la definición misma que se intenta proponer.” (Parodi 129). Esto debido a que “[...] el conocimiento de los géneros, construido individual y socialmente, se almacena a modo de representaciones cognitivas y, desde esta óptica, ellos serán activados y se realizarán en constructos textuales específicos, dentro de contextos sociales y culturales, según sea el caso.” (Parodi 128). Como vemos, el conocimiento de los géneros discursivos se adquiere de manera interactiva a través de las prácticas letradas de cada comunidad académica y son los docentes quienes conducen al conocimiento, uso y producción de géneros discursivos académico y disciplinares, establecidos con los parámetros institucionales.

En nuestra institución poco sabemos sobre cómo se introduce a los estudiantes en las prácticas letradas y en la inducción a las disciplinas, qué tipo de textos leen, qué géneros escriben y cuáles son las modalidades de enseñanza aprendizaje mediante las que se lleva a cabo la alfabetización académica. Ante estas interrogantes, hemos emprendido el presente estudio piloto para: 1) obtener información sobre los tipos de textos que utilizan los profesores en las asignaturas de primer semestre de las cuatro licenciaturas; 2) conocer cuáles son los textos que leen y escriben los estudiantes de nuevo ingreso; 3) describir las características de los mismos; y, 4) inferir las modalidades y métodos de enseñanza-aprendizaje. A continuación describimos el proceso que seguimos.

Diseño de investigación: procedimientos y corpus

El presente estudio piloto es de corte cualitativo etnográfico dado que se describen las prácticas letradas de cuatro grupos de estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Sonora, inscritos en el semestre 2017-2 en las licenciaturas en Químico en Alimentos (QA), Químico Biólogo (QB), Ingeniería Civil (IC) y Negocios Internacionales (NI).

En esta investigación la muestra es no intencionada, es decir que se pretende acercarse al universo de textos leídos y producidos por los estudiantes, durante un mes de clases, en el primer semestre de universidad. Con ello, el corpus de los textos no contempla textos ejemplares ni muestras aleatorias. Cabe aclarar que no intervenimos en la recolección del corpus ni formulamos anticipadamente variables por lo que las categorías que incluimos son las observadas a partir del análisis de los documentos recopilados. El procedimiento implementado fue el siguiente:

- 1) Se procedió a investigar cuántas asignaturas cursaban en el primer semestre de cada carrera (2017-2).
- 2) Se aprovechó la oportunidad de tener grupos en distintas disciplinas en la asignatura de Estrategias para Aprender a Aprender, a saber las licenciaturas en: QA, QB, IC y NI. Los estudiantes se constituyeron en los compiladores de los textos proporcionados por los docentes y los textos producidos por ellos mismos durante un mes de clases.
- 3) En cada grupo se formaron equipos de acuerdo al número de asignaturas que cursaban en el 2017-2.
- 4) Para la recolección del corpus se solicitó a los estudiantes que archivaran los recursos utilizados en cada una de las clases, en formato electrónico, escaneado, fotografía, etcétera. El corpus se recabó y se conformó por un total de 161 textos.
- 5) Al finalizar el periodo de recopilación, cada equipo entregó la compilación de manera compartida en Google Drive.
- 6) Se descargaron en carpetas por disciplina y por asignatura.
- 7) Se procedió a revisar el corpus a fin de contabilizarlo y clasificarlo por disciplina.

Descripción y análisis de los resultados

Para sistematizar los resultados se elaboró una matriz de análisis que contempla las siguientes categorías: carrera, cantidad de textos, porcentaje y tipo de recursos.

Carrera	Número de textos	Tipo de textos
QA	45 (27.9%)	Presentaciones Power Point Resúmenes Manual (Guía de laboratorio) Libro electrónico Tríptico Cuestionarios Reportes de laboratorio
QB	52 (32.2%)	Bitácoras de laboratorio Reportes de prácticas Ejercicios de cálculo y de química Notas de clase Presentaciones en Power Point Manuscritos (investigaciones-tarea) Artículos Textos informativos Cuestionarios
IC	54 (33%)	Presentaciones en Power Point Gráficas digitales Exámenes Prácticas Texto informativo Capítulos de libro Reportes de lectura (electrónicos) Reportes de investigación (electrónicos)
NI	10 (6%)	Notas de clase Solución de problemas Presentaciones en Power Point Exámenes Ensayo Exámenes

Tabla 2. Matriz de análisis de recursos por disciplina

En esta tabla podemos apreciar que la cantidad y porcentaje de textos proporcionados por los docentes y leídos y producidos por los estudiantes es similar en QA, QB e IC. A diferencia de los estudiantes de la licenciatura de NI, en donde es casi cinco veces menor el número de productos. En las primeras tres licenciaturas podemos ver que los estudiantes son inducidos a sus prácticas letradas con más y diferentes tipos de textos académicos.

Con base en la Matriz de análisis de la Tabla 2 se procedió hacer la distinción entre los textos proporcionados por los docentes y los leídos y producidos por los estudiantes, anotando las características de los distintos textos. En la Tabla 3 presentamos los resultados de los textos y

recursos con los que los docentes llevan a cabo la alfabetización académica de estudiantes de primer semestre:

Carrera	Géneros proporcionados y utilizados por el docente	Características
QA	Presentaciones PowerPoint	Cinco presentaciones que suman 223 diapositivas. Incluyen texto, imagen, ejercicios, ligas para videos y gran cantidad de bibliografía.
	Preguntas generadoras	Impresas para cada tema.
	Tríptico	Electrónico.
	Videos	
	Criterios de elaboración de los reportes	En formato impreso: Introducción, objetivo, materiales, instrumento o método (diagrama de flujo), observación, resultados, preguntas, conclusiones, referencias o bibliografía.
QB	Presentaciones PowerPoint	Nueve presentaciones, completan 532 diapositivas (van de 19 a 117). Incluyen texto, imagen, ilustraciones...
	Criterios de elaboración de bitácoras o reportes	En formato impreso: Introducción, objetivo, materiales, instrumento o método (diagrama de flujo), observación, resultados, preguntas, conclusiones, referencias o bibliografía.
	Modelado de resolución de problemas	En pizarrón o pintarrón (manuscrito).
	Artículos y textos informativos	Textos disciplinares en formato electrónico.
	Preguntas generadoras/cuestionarios	Impresos para cada tema.
	Ejercicios	En formato digital.
IC	Presentaciones PowerPoint	Las 14 presentaciones suman 321 diapositivas, en ellas se incluyen texto e imagen.
	Ejercicios	En software.
	Capítulos de libro	En PDF.
	Criterios elaborar PowerPoint	Criterios: Introducción, desarrollo y conclusión, usos de más imagen que texto, uso referencias, cuidar redacción, ortografía, cuidar derechos de autor.
	Instrucciones para reportes de lectura	Incluir: indicación de las fuentes y utilizar un lenguaje adecuado al público a quien se dirige, dar crédito a las fuentes, utilizar estilo de citación Harvad.
NI	Presentaciones PowerPoint Examen	Cuatro presentaciones que suman un total de 78 diapositivas: informativas e instrucciones de ejercicios. Clase matemáticas.

Tabla 3. Características de los textos que utilizan los profesores en la alfabetización académicas

En la tabla anterior observamos que existe una variedad de recursos utilizados por docentes que implican actividades de lectura y escritura. El resultado da cuenta de la multimodalidad de los textos con los que trabajan. Podemos distinguir textos analógicos y digitales, entre los primeros se

encuentra: libros de textos, artículos y exámenes impresos, cuestionarios, instrucciones; y en los segundos, presentaciones en Power Point, videos, uso de plataformas educativas, cuestionarios, artículos y libros digitalizados.

Sin duda, las presentaciones en Power Point son el recurso más utilizado por los docentes en los casos de QA, QB e IC. Dichas presentaciones tienen la característica de que muestran planeaciones didácticas que incluyen información de cada tema con ilustraciones, ejemplos, así como las indicaciones para ejercicios, preguntas generadoras, ligas para videos y bibliografía.

Como parte la acción de alfabetizadora académica de los docentes identificamos una gran variedad de géneros y modalidades de textos que leen y escriben los estudiantes en su primer semestre en la universidad. Como puede verse en la siguiente tabla:

Carrera	Textos leídos y producidos por los estudiantes	Características
Químico en Alimentos	Presentaciones PowerPoint	Elaboradas en equipo para exposición.
	Resúmenes o reportes de investigación	Redacción de resúmenes o reportes de investigación bibliográfica.
	Ejercicios	En manuscrito.
	Contesta preguntas generadoras	En manuscrito.
	Reportes de prácticas de laboratorio	En manuscrito: Introducción, objetivo, materiales, instrumento o método (diagrama de flujo), observación, resultados, preguntas, conclusiones, referencias o bibliografía.
Químico Biólogo	Bitácoras	En manuscrito: Introducción, objetivo, materiales, instrumento o método (diagrama de flujo), observación, resultados, preguntas, conclusiones, referencias o bibliografía.
	Reporte de investigación	En manuscrito, tema específico de investigación bibliográfica con fuente de información.
	Esquemas	En manuscrito.
	Problemas resueltos	En manuscrito.
	Artículos	Lectura de artículos científicos y textos informativos.
	Cuestionarios	En manuscrito.
Ingeniero Civil	Exámenes impresos	Responde exámenes impresos.
	Reportes de lectura	Lee y redacta resúmenes, reportes de lectura y de prácticas en la comunidad. En formato electrónico.
	Reportes de investigación	Introducción, caso práctico, metodología, objeto de estudio, alcance, muestra, resultados, conclusiones de cada integrante. En algunos reportes se incluyen evaluaciones de los integrantes. En formato electrónico.

	Ejercicios de resolución de problemas	Resolución de problemas de forma manuscrita y algunos en formato impreso.
Negocios Internacionales	Apuntes de clase	Transcripción de presentaciones del docente.
	Presentación en PowerPoint	Antecedentes del tema, desarrollo, conclusiones, con ausencia de bibliografía.
	Resolución de problema	Resolución de problemas de forma manuscrita y muchos de los problemas fueron entregados por el docente en formato impreso.
	Ensayo	En formato electrónico: introducción, desarrollo y conclusión, con ausencia de fuentes de información.
	Exámenes	En formato impreso resueltos de forma manuscrita.

Tabla 4. Características de los textos leídos y producido por estudiantes

En la Tabla 4 se concentran y se describen los textos que los estudiantes de primer semestre de las cuatro licenciaturas debieron leer y escribir durante un mes de clases. Estos resultados muestran que, aun cuando los docentes utilizan recursos digitales, los estudiantes de QA y QB además de elaborar presentaciones para exposiciones, producen textos manuscritos, como: bitácoras o reportes de laboratorio, reportes de investigación, notas de clase y ejercicios. Cabe mencionar, que en el caso de los estudiantes de IC, además de los textos manuscritos, presentaban sus ejercicios de resolución de problemas a través de software en computadora o en aplicaciones de teléfono celular. En el caso de los estudiantes de NI los productos que sobresalen son la resolución de problemas en la asignatura de matemáticas y los apuntes de clase, que en una asignatura en particular consistieron en transcribir las presentaciones del docente, a la que no tuvieron acceso en formato electrónico y, por lo mismo, no se consideró en este estudio piloto⁴.

Los estudiantes de IC, QA y QB realizaron resúmenes o reportes de lectura, bitácoras, reportes de investigación y de laboratorio, siguiendo la guía proporcionada por los docentes. Esa guía es un vehículo para la alfabetización, toda vez que proporcionaba una didáctica de escritura académica, pues se implementa un proceso sistemático de escritura que da cuenta de la práctica disciplinar. La estructura que muestran dichos textos es la siguiente: Introducción, objetivo, materiales, instrumento o método (diagrama de flujo), observación con evidencias (dibujos, fotografías), resultados, preguntas, conclusiones, referencias o bibliografía. Ligado a esto, obtuvimos evidencia, incluso, de que en IC se les enseñó cómo escribir referencias bibliográficas en un formato específico (Harvad) y se les informó sobre el tema del plagio. Aunque no tenemos evidencia de que esta información también se les haya mostrado a los estudiantes de QA y QB, podemos decir que, y

⁴ Cabe aclarar que esta información la proporcionaron los estudiantes de manear oral.

de acuerdo con el corpus analizado, es probable que si hayan tenido instrucción con respecto a los protocolos de citación o presentación de fuentes. Esto lo aclaramos porque el corpus analizado sólo comprende productos de un mes de clases.

Los resultados obtenidos permiten observar que en las carreras, QA, QB e IC se combinan las modalidades de clase teórica, clase práctica y prácticas externas, las cuales permiten comportamientos sociales y culturales más interactivos, donde el estudiante se ve más imbricado en el proceso discursivo de su formación disciplinar. En otras palabras, la dinámica de enseñanza-aprendizaje sitúa a los docentes de estas áreas en el mismo proceso de transformación y de creación de estructuras hábiles, y no entre estados de conocimiento inicial y final. Además, el docente, modela el aprender a hacer y, con ello, enseña a aprender a ser parte de una comunidad disciplinar, dado que está mostrando a sus estudiantes cómo acceder, usar y proceder con la información de su disciplina. Estos procesos de enseñanza basados en las modalidades de clase práctica, seminarios-taller y prácticas externas (De Miguel 2006) están situados tanto en el aula como en laboratorios, bibliotecas y su entorno social. Toda vez que se fomentó la participación de los estudiantes en situaciones reales fuera de la institución y como promotores de la cultura de sustentabilidad, específicamente en escuelas de educación básica.

En el caso de NI se puede inferir que la modalidad más utilizada es la clase teórica haciendo énfasis en la autoridad científica del profesor, que condiciona a una práctica cultural menos libre para la generación del conocimiento, porque no se inserta al estudiante de manera dinámica y participativa en el discurso académico y disciplinar. Es decir, el conocimiento es unidireccional, centrado en el docente y el estudiante queda como un ente pasivo, limitado a ser transcriptor y reproductor de la información.

Conclusiones

La inducción de los estudiantes de primer semestre a las prácticas letradas disciplinares se da a través de textos multimodales, en los que se distinguen algunos géneros específicos como los reportes de investigación, las bitácoras y reportes de prácticas de laboratorio de manera sistemática.

La alfabetización académica que se lleva a cabo en las disciplinas, específicamente con respecto a las prácticas de la lectura y la escritura, es cuantitativa y cualitativamente diferente entre las licenciaturas en QA, QB e IC con respecto a la licenciatura en NI. En las licenciaturas donde las

modalidades están centradas en el estudiante hay más lectura y producción de textos académicos y disciplinares. Con lo que la estructura del conocimiento previo se va transformando progresivamente haciendo con ello que el aprendizaje sea significativo y propiciando el desarrollo cognitivo y la interdependencia social de los miembros de la comunidad disciplinar.

Hasta el momento no podemos establecer una clasificación definida, acabada de los géneros con los que se induce a los estudiantes a su disciplina. Pero si podemos mencionar que de manera panorámica son géneros como: resumen, ensayo, reporte de investigación, reporte de lectura, bitácoras, resolución de problemas, examen. Queda pendiente construir un corpus más amplio, que contemple productos de otras disciplinas para tener un resultado válido, que nos permita hacer aportaciones en la alfabetización disciplinar desde nuestra área de trabajo.

En definitiva, alfabetizar académicamente en la Universidad de Sonora implica, desde nuestra área de servicio, tener una acción dinámica de vinculación con los docentes de las distintas áreas de conocimiento para intercambiar visiones y expectativas en aras de mejorar las prácticas discursivas de los estudiantes de cada disciplina, así como la institucionalización de la alfabetización académica. Así, el papel de los docentes que impartimos asignaturas de lectura y escritura podríamos contribuir el dominio de los géneros académicos. Para ello, es necesario concientizar al resto de los docentes de la institución de su papel formativo en la producción de textos académicos y disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Atienzo Cerezo, Encarna. “Prácticas letradas académicas: escribir en un nuevo contexto”. *Verba hispánica*. 16.1 (2008): 73-80.
- Ausbel David, Joseph Novak, y Helen Hanesian. *Classroom assessment techniques*. San Francisco: Jossey-Blass Publishers, 1983.
- Brockett Ralph y Roger Hiemstra. *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación*. Barcelona: Paidós, 1993
- Bruner, Jerome. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988
- Carlino, Paula. Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18. 57 (2013): 355-381.
- Cassany, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Congreso Leer.es*, Madrid, 2009. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf

_____. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta, 2008.

Castro, Azuara. María Cristina, Martín Sánchez Camargo y Laura Aurora Hernández Ramírez. *Prácticas de escritura académica en la Universidad: La producción del ensayo escolar*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013.

De Miguel Díaz, Mario. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. España: Alianza. 2006.

Hernández Hernández, Denisse. La apropiación digital. Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. 2013. <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131863/tdlh.pdf?sequence=1>>

Johnson David, Roger Johnson y Edythe Holubec. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999

Knowels Malcom. *El estudio autodirigido*. México: Alhambra, 1982

Lobato, Clemente. *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 1998

López-Bonilla Guadalupe. 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 educación educativa*. 18. 57(2013): 383-412.

Parodi, Giovanni. El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, 44 (2009): 123-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132009000100008>

Pozo Juan Ignacio y Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, 1999.

HACIA UN NIVEL DE DOMINIO ACADÉMICO EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS ORTOGRÁFICOS. UN MODELO METODOLÓGICO COOPERATIVO

Elia Saneleuterio Temporal

Universitat de València, España

Resumen

Tanto en la práctica docente como desde numerosos manuales de uso y consulta frecuentes, encontramos aún hoy un planteamiento tradicionalmente individualista del aprendizaje ortográfico. Esta tendencia hacia el trabajo individual o competitivo persiste tanto desde el punto de vista del profesorado como desde las preferencias o habituaciones de los propios discentes. Si a ello sumamos que en esta área suele perpetuarse el rol tradicional del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje, junto con el papel del alumnado como ejecutor de actividades más o menos mecánicas, comprenderemos que estamos ante uno de los pocos reductos que todavía no se ha impregnado verdaderamente de la revolución en la didáctica de la lengua, y especialmente de la lengua escrita, a pesar de las frecuentes quejas acerca del nivel medio de ortografía que presenta el alumnado. Esta aportación pretende dar cuenta de estrategias de trabajo colaborativo en el aula universitaria y fuera de ella, aplicadas a algo tan tradicionalmente individualista como lo ha sido siempre el desarrollo de la competencia ortográfica y que conducen a una especialización consciente en las diferentes secciones de este nivel lingüístico. Además lo hacemos junto con procesos de evaluación participativa, reto directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de regular los propios procesos de aprendizaje, y al que se unirán otros, como el de asegurar la fiabilidad de la autoevaluación o vencer ciertas tendencias o inercias, todas ellas iniciativas especialmente operativas en la formación de profesorado, contexto en el que se está desarrollando el modelo, dada la repercusión que las propuestas y experiencias propiciadas tendrán en las futuras aulas donde se incorporarán como docentes nuestros actuales estudiantes.

Palabras clave: *aprendizaje cooperativo, competencia ortográfica, Educación Superior, formación docente*

1. Introducción

Tanto en la práctica docente como desde numerosos manuales de uso y consulta frecuentes, encontramos aún hoy un planteamiento tradicionalmente individualista del aprendizaje ortográfico. Si a ello sumamos que en esta área suele perpetuarse el rol tradicional del docente como actor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje, junto con el papel del alumnado como ejecutor de actividades más o menos mecánicas, comprenderemos que estamos ante uno de los pocos reductos que todavía no se ha impregnado verdaderamente de la revolución en la didáctica de la lengua, y especialmente de la lengua escrita (Carlino, 2005), a pesar de las frecuentes quejas acerca del nivel medio de ortografía que presenta el alumnado.

Sin embargo, al mismo tiempo que no se investiga sobre nuevas posibilidades didácticas de la competencia ortográfica, encontramos la queja común entre el profesorado acerca de las deficiencias generales de escritura que presentan los estudiantes, y en concreto la detección de problemas ortográficos más o menos serios y frecuentes incluso en la Educación Superior. A pesar de que la competencia comunicativa se prevé como transversal en los planes de estudio de la mayoría de grados universitarios, no todo el profesorado

afronta el hecho como un reto propio, ni siquiera en las titulaciones de formación docente. Son varias las razones: porque creen que no les corresponde, porque no saben cómo actuar o porque se considera que no hay lugar para ello en sus programaciones.

Desde nuestro punto de vista urge tomar conciencia de esta realidad con un enfoque realista y operativo: en primer lugar, cabría no agrandar el problema, pues hay muchas universidades donde el nivel de competencia ortográfica inicial se adecua a lo que podría esperarse de un estudiante que ingresa a la universidad, si nos atenemos a los currículos de Bachillerato y a los estándares de corrección de las pruebas de acceso a la universidad o equivalentes.

En segundo lugar, hemos de convencernos de que la ortografía forma parte de la competencia en comunicación lingüística y, por tanto, aun en los mejores casos esta ha de mejorar a lo largo del grado de manera transversal. En consecuencia, no puede evadirse la parte de responsabilidad que todas y cada una de las asignaturas del mismo tienen en su logro.

Si aun así se considera que el nivel de partida no es el adecuado, habríamos de considerar el peso que en las competencias escritas de los estudiantes que recibimos tiene la competencia lingüística del profesorado de las etapas preuniversitarias. Y en este punto es donde el cuerpo docente de Magisterio, además de los másteres de profesorado de Secundaria, deberíamos asumir el reto de mejorar la formación lingüística de nuestros estudiantes en tanto que futuros docentes. En efecto, los planes de estudio de Magisterio de todas las universidades prevén que las nuevas generaciones de maestros y maestras deben alcanzar, para terminar el grado, una competencia en comunicación lingüística —incluidas todas sus subcompetencias— adecuada a las exigencias de su futuro laboral.

2. La enseñanza de la ortografía en la universidad

Creemos que es necesario discutir la tendencia habitual hacia el trabajo individual o competitivo de la competencia ortográfica, que persiste tanto desde el punto de vista del profesorado como desde las preferencias o habituaciones de los propios discentes (Truscott, 2007; Zhang, 1995). Asimismo, cabe transformar el rol tradicional del docente como motor principal y único en la transmisión y evaluación del aprendizaje, para ir adoptando el de guía y favorecedor de climas y experiencias adecuadas y motivadoras, de manera que al mismo tiempo cada estudiante deje de ser concebido como mero ejecutor de actividades más o menos mecánicas para convertirse en el verdadero protagonista y actor del aprendizaje e, incluso, de su propia evaluación y de la de sus compañeros.

Así pues, debemos establecer fórmulas eficaces para abordar los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la ortografía en la universidad, sin desatender los avances de la investigación en didácticas específicas, especialmente en la enseñanza de la escritura.

3. Objetivos y enfoque

Ante el panorama descrito, y a pesar de que la competencia ortográfica se ha planteado siempre de manera individualista, pretendemos dar cuenta de ciertas estrategias de trabajo colaborativo en el aula universitaria y fuera de ella, que conducen a una especialización consciente en las diferentes secciones de este nivel lingüístico.

Este planteamiento resulta innovador por su nula tradición en las aulas, pero también porque se conjuga con procesos de evaluación participativa, reto directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de regular los propios procesos de aprendizaje (Carless, Joughin y Mok, 2006; Padilla y Gil, 2008; López Pastor, 2009), y al que se unirán otros, como el de asegurar la fiabilidad de la autoevaluación o vencer ciertas tendencias o inercias. Se trata de iniciativas metodológicas especialmente operativas en la formación de profesorado, contexto en el que se está desarrollando el modelo, dada la repercusión que las propuestas y experiencias propiciadas tendrán en las futuras aulas donde se incorporarán como docentes nuestros actuales estudiantes.

4. Diseño y contextualización de la investigación

Se ha realizado una investigación documental que fundamente el diseño pedagógico que a continuación presentaremos. Nos ubicamos en los métodos de investigación educativa inspirados en la investigación-acción, que se contextualiza concretamente en los estudios de formación docente de la Universitat de València. Tras su puesta en práctica, se pretenden analizar distintos datos que permitan triangular los resultados: las producciones de los estudiantes, las respuestas a las pruebas y actividades y el análisis estadístico de un cuestionario de percepción (ACRO_EST), que se encuentra en proceso de validación.

La tabla 1 muestra un ejemplo de la tabla que están utilizando los jueces expertos para valorar las preguntas del cuestionario.

Cuestionario ACRO_EST	Valore cada pregunta del 1 (ninguna) al 6 (mucha)		Comentarios sobre cada pregunta/ítem
Percepción y satisfacción sobre el aprendizaje cooperativo de las reglas ortográficas (cuestionario para estudiantes participantes en el taller de ortografía)	Pertinencia	Claridad	
01. Sexo Hombre/Mujer	Valore 1-6	Valore 1-6	
02. Apellidos y nombre Abierta	Valore 1-6	Valore 1-6	
03. Grupo 1A (LEM)/1D (LEM)/ Máster Secundaria (CFD-LCL)	Valore 1-6	Valore 1-6	
04. Marca las secciones de la ortografía de las que te encargaste junto con tu comisión experta:	Valore 1-6	Valore 1-6	
I. La representación gráfica de los fonemas			
II. La representación gráfica del acento			
III. Uso de los signos ortográficos			
IV. Uso de mayúsculas y minúsculas			
V. La representación gráfica de las unidades léxicas			
VI. Extranjerismos			
VII. Nombres propios			
VIII. Expresiones numéricas			
A. DISEÑO GENERAL			
05. Marca tu grado de acuerdo con estas afirmaciones sobre la claridad, la organización y el diseño general: 1 (totalmente en desacuerdo).....6 (totalmente de acuerdo) La dinámica de trabajo me ha quedado clara desde el primer momento (distribución de tareas, tipos de reuniones...) La organización de las tareas me ha quedado clara desde el primer momento (fechas, entregas y contenido de las mismas) Los objetivos del taller son adecuados El material principal (OLE, 2010) presenta un grado de complejidad adecuado a las exigencias de la asignatura Las distintas partes del taller me resultan coherentes entre sí Las dinámicas generadas a lo largo del taller son motivadoras Los métodos de evaluación resultan adecuados El peso que tiene cada tarea en la nota final es adecuado La carga de trabajo que se requiere es adecuada	Valore 1-6	Valore 1-6	

Tabla 1. Ejemplo de tabla para la validación del cuestionario.
Fuente: elaboración propia

5. El trabajo cooperativo de las reglas ortográficas

Para el diseño pedagógico de la propuesta, partimos de las técnicas de aprendizaje cooperativo, ya clásicas, del psicólogo americano Elliot Aronson, concretamente nos inspiramos en la metodología del puzzle o rompecabezas (*jigsaw*) para distribuir los tipos de tareas y agrupamientos entre los grupos de estudiantes. Así pues, se dividen las sesiones en dos momentos de trabajo, con diferentes compañeros y objetivos: los equipos de base y las comisiones de expertos (Aronson, 1978). Asimismo, la presente aportación se fundamenta en el modelo pedagógico para trabajar cooperativamente las reglas ortográficas, publicado en Saneleuterio, Rosell y García (2012), a partir del cual se propone un procedimiento que implica modificaciones sustanciales respecto del diseño original. Estas variaciones se refieren principalmente al tipo de entregas de los equipos de base —que nosotros llamamos grupos puzzle, en homenaje a Aronson— y de las comisiones de expertos. Ambas entregas quedan ahora mucho más enfocadas hacia el aprendizaje estratégico de la ortografía, como se aprecia en la tabla 2:

Reto inicial	<i>(sesión presencial 1: semana 1)</i>
Cuestionario de ortografía: primera respuesta individual en clase.	
Formación de grupos puzzle	
Objetivo: resolver bien el cuestionario entre todos y conseguir superar con éxito el reto final: una prueba en grupo.	
Reparto de ítems: apartados de la <i>Ortografía de la lengua española</i> (RAE y ASALE, 2010)	
Trabajo autónomo (I)	<i>(individual/ no presencial: semana entre la sesión presencial 1 y la 2)</i>
Autorevisión del cuestionario: en bolígrafo verde	
Primera aproximación a la parte asignada	
Trabajo de aula en grupos puzzle	<i>(sesión presencial 2: semana 2)</i>
Entrega individual: cuestionario revisado (en verde)	
Trabajo en grupo	
Trabajo autónomo (II)	<i>(individual/ no presencial: semanas entre la sesión presencial 2 y la 3)</i>
Preparación de la parte asignada	
Comisión de expertos	<i>(sesión presencial 3: semana 4)</i>
Entrega individual: constancia de haber preparado la sección asignada	

Trabajo en grupo: cuestiones para cada grupo experto	
Trabajo autónomo (III)	<i>(individual y grupal/ no presencial: semanas 4 a 6)</i>
Conclusión y revisión de los dosieres expertos	
Entrega del grupo de expertos	<i>(antes de la sesión presencial 4: semana 6)</i>
Entrega del dossier de expertos	
Defensa oral del grupo de expertos	<i>(sesión presencial 4: semana 6)</i>
Respuesta oral, por grupos, a las preguntas formuladas por la profesora	
Trabajo autónomo (IV)	<i>(individual/ no presencial: deberes de vacaciones)</i>
Foro virtual de ortografía	
Publicación de dosieres revisados	
Participación en los foros	
Regreso al grupo puzle	<i>(sesión presencial 5: semana 9)</i>
Puesta en común	
Resolución de dudas	
Inicio reflexión/autoevaluación conjunta	
Trabajo autónomo (V)	<i>(individual y grupal/ no presencial: semana entre la sesión presencial 5 y la 6)</i>
Estudio y preparación de pruebas	
Foro virtual de ortografía	
Test virtual individual	
Reto final	<i>(sesión presencial 6: semana 10)</i>
Prueba grupal de ortografía	
Reflexión y autoevaluación final	

Tabla 2. Planificación de sesiones, pruebas y entregas. Fuente: elaboración propia

5. Discusión y evidencias

La puesta en práctica de este diseño pedagógico evidencia que es posible trabajar cooperativamente las reglas ortográficas en la formación docente universitaria. A través de cinco sesiones presenciales, con una duración temporal de un mes y medio, más una sexta sesión diferida, se adquiere una competencia avanzada en ortografía, tal y como demuestra el hecho de que prácticamente todos los estudiantes logran no solo evitar las faltas en sus escritos y detectar las de textos ajenos, sino también dar respuesta a problemas ortográficos concretos de cierta dificultad. La asistencia regular del alumnado a las sesiones evidencia tanto el compromiso individual con los respectivos equipos de trabajo como la percepción de utilidad de los aprendizajes generados en las dinámicas propuestas.

Según la planificación esquematizada, la distribución de tareas y entregas atiende también varias competencias generales. En primer lugar, se requiere utilizar con solvencia las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas de trabajo habituales. En segundo lugar, se promueve el trabajo cooperativo, junto a la necesidad de cuidar el trabajo y esfuerzo individual; en tercer lugar, se fomenta el conocimiento de los procesos de interacción y comunicación en el aula; en cuarto lugar, se aprende a trabajar en equipo con otros iguales, repartiendo roles y exigiéndose compromiso mutuo; finalmente, se requiere planificar las sesiones de trabajo en la organización de las tareas conjuntas.

Además, la inclusión de procesos de reflexión y evaluación participativa consigue acompañar la educación lingüística de los estudiantes de Magisterio con la práctica de habilidades que favorecen las interacciones comunicativas propias del ámbito de la enseñanza-aprendizaje. En concreto, permite experimentar la dimensión pedagógica de diferentes metodologías durante la formación universitaria y fomenta la integración tecnológica transpolable al mundo profesional de la enseñanza.

6. Conclusiones

En conclusión, creemos que el diseño expuesto logra atender las competencias transversales de trabajo en equipo y toma de decisiones, optimizando el aprendizaje ortográfico con respecto del modelo en el que se basa (Saneleuterio, Rosell y García, 2012): se consigue una carga de trabajo menor para los grupos, pero más enfocada al aprendizaje estratégico de las competencias previstas: aumenta la motivación porque las tareas resultan más significativas para los estudiantes, dado que se perciben como más útiles e insertas en procesos comunicativos con mayor anclaje en la realidad del aula.

Referencias bibliográficas

- Aronson, E. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage, 1978.
- Carless, D., Joughin, G., y Mok, M. “Learning-oriented assessment: principles and practice”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31. 4 (2006): 395-398.
- Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- López Pastor, V. M. (coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria*. Madrid: Narcea, 2009.
- Padilla, M.^a T., y Gil, J. “La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria”. *Revista Española de Pedagogía*, 66. 24 (2008): 467-486.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2010.
- Saneleuterio, E., Rosell, M., y García, G. *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*. Madrid: CEU Ediciones, 2012.
- Truscott, J. “The effect of error correction on learners’ ability to write accurately”. *Journal of Second Language Writing*, 16 (2007): 255-272.
- Zhang, S. “Re-examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class”. *Journal of Second Language Writing*, 4. 3 (1995): 209-222.

MODELO INTEGRADO: CONCIENCIA DEL PROCESO ESCRITURAL Y LAS COMUNIDADES

Daniela Rojas Vergara

Universidad Andrés Bello

Resumen Esta investigación acción tiene como objetivo elaborar una Propuesta Didáctica a la luz de un Modelo explicativo de escritura nominado Modelo Integral, éste se acuña a partir de los Modelos Cognitivos y Contextuales. Enfatiza en el sujeto, sus procesos y la comunidad en la que se produce la situación comunicativa. La Propuesta se enfoca en tres estrategias inclusivas y complementarias, la primera, generar experiencias exitosas de escritura productiva a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos. La segunda, el acompañamiento del proceso escritural a partir del modelado cognitivo, la evaluación formativa y/o la retroalimentación. La tercera, el uso de recursos TIC. Los datos analizados confirman que la propuesta didáctica promueve la adquisición del automonitoreo del proceso escritural, como también la preocupación por la audiencia.

Palabras clave: *modelo integrado, proceso escritural, comunidades.*

Introducción

Las investigaciones científicas avanzan con mucha rapidez, y esto es fácil de comprobar, basta con escribir un tema en el buscador y se desplegará gran cantidad de artículos que presentan investigaciones con diversas características. Sin embargo, el aporte que presentan tras años de estudios, por diversos motivos, no logra instalarse en las salas de clase.

La escritura no es ajena al crecimiento inverso entre la teoría y la práctica, más grave aún, pareciera que el sintagma “producción escrita” se lee e interpreta, en muchas ocasiones, como reproducción, aún en las aulas universitarias. La realidad que se evidencia en muchas de ellas nos demuestra que los problemas que se vivencian en las aulas de escuelas, liceos y colegios se replican en la educación superior y los estudiantes de las carreras de pedagogía no son la excepción. Esta situación invita a realizar una reflexión sobre lo que los futuros formadores han experimentado en relación con la literacidad.

Los modelos de contenidos, cognitivos o contextuales, entre los que transitan los estudiantes en su formación escolar dependen de la interpretación que los docentes realizan de las reformas, de las investigaciones, de las teorías, de los nuevos enfoques, de las actualizaciones didácticas, de sus líneas de orientación, lingüísticos, psicolingüísticos o sociolingüísticos. En este sentido, se puede declarar que leer, pensar y escribir para aprender no ha sido el foco de su desarrollo, que leer y escribir han quedado suscritos a la asignatura de lenguaje, y que no se han usado como una herramienta que favorece la construcción de conocimiento.

Producir un texto requiere de una serie de procesos recursivos, de aprender sobre el tema que tratará, de saber a quién se escribe, de cambiar el rol de escritor constantemente al de lector, de tener objetivos claros de lo que se quiere comunicar, de recibir críticas y comentarios sobre lo que se escribe cuando la escritura es académica o social. Escribir es una competencia requerida en todas las asignaturas del currículum, considerando que cada disciplina tiene características particulares y se identifica con ciertos géneros discursivos secundarios (Bazerman, 2016).

En consecuencia, el futuro formador requiere configurar y reconfigurar su identidad con relación a la escritura, para ello necesita vivir experiencias exitosas de producción, necesita desaprender y volver a aprender. Requiere desmitificar modelos de su formación que considera “el único modelo”. Es necesario que incorpore elementos nuevos que le permitan autorregular sus procesos para potenciar la autonomía. Necesita oportunidades e instancias que le permitan producir, es decir construir conocimiento y comunicar en los contextos y a los auditores que corresponda.

Método

La investigación acción que se describe en este documento se aplica a los estudiantes de tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en la asignatura de Pedagogía del Lenguaje III y IV. Tiene como objetivo elaborar y aplicar una propuesta didáctica que promueva un cambio paradigmático sobre las concepciones de escritura y que permita reconfigurar la identidad del futuro docente como productor de textos.

El diseño de la investigación acción fue de espiral recursiva. Permitió tomar decisiones entre lo empírico y lo teórico para construir un modelo que diera solución a la problemática. Se inició con un diagnóstico para luego tomar decisiones a partir de los datos levantados.

El proceso se inicia con un **diagnóstico** que combinó dos técnicas para recoger datos: la entrevista abierta y la narrativa autobiográfica. Esta decisión se tomó porque el relato autobiográfico permitía recabar información confiable, ya que, como plantean Yuni y Urbano (2011), el sujeto relata los hechos que considera significativos desde su historia y, además, tiene como ventaja que indica el contexto en el que ocurrió. Por otra parte, la entrevista tenía una pregunta abierta que permitía elaborar un discurso sobre la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como escritor.

- **Autopercepción:** Si tuvieras que describirte como productor de textos ¿Qué dirías sobre ti?

- **Trayectoria escolar:** Narrativa autobiográfica de la trayectoria como escritor: Relata cómo fue el proceso escolar que te preparó para ser el productor de textos que eres actualmente. Releva algunas experiencias que te hayan marcado positiva o negativamente.

El diagnóstico consideró también la producción de tres textos académicos. Como un precedente para el proceso, se elaboraron rúbricas analíticas que desagregaban los aspectos relevantes de cada producción con la intención de facilitar a los alumnos el automonitoreo y la retroalimentación que a partir de ellas pudieron realizar.

Los resultados que arrojó el análisis de la información levantada en esta etapa se utilizaron para elaborar la Propuesta Didáctica, la que se basa en el Modelo Integrado. Este Modelo considera los Modelos cognitivos y ecológicos, ya que se focaliza en los procesos cognitivos y metacognitivos del sujeto que produce el texto, con el contexto en que se inserta la situación o problema retórico que debe resolver.

La propuesta se basó en la valoración de los procesos cognitivos y metacognitivos de la escritura, como también en el reconocimiento del contexto en que se desarrollaron las situaciones comunicativas. Se pretendió, a través del modelado de esta didáctica, generar procesos que permitieran a los estudiantes reflexionar sobre su futura gestión en el aula. El rol del profesor/investigador fue considerar todos los elementos que descubrió a partir del diagnóstico para generar este cambio.

Esta propuesta se subdivide **en tres fases**. La primera corresponde al **diseño y aplicación**. El diseño aporta con **tres estrategias estructurales: primero**, generar espacios y experiencias de escritura productiva a partir del Aprendizaje Basado en Problemas. Esto se refiere a experiencias concretas en que tengan que tomar conciencia del contexto, del problema retórico, ya que la audiencia será real. **La segunda** estrategia se refiere al acompañamiento del proceso escritural, ésta se concreta a partir del modelado cognitivo, de la evaluación formativa y/o de la retroalimentación a través de una serie de recursos como rúbricas, hojas de ruta, Modelo de autorregulación. **La tercera**, es el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que permite comunicación en tiempo real, con un universo más amplio y con retroalimentación inmediata.

La toma de decisiones a partir de los resultados del diagnóstico involucró vivir experiencias variadas de escritura en el marco de la metodología del ABP (Modalidad, Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos). A partir de ello los estudiantes tuvieron diversas oportunidades para escribir

textos académicos como el catálogo de reseñas y también literarios como la contextualización a partir del poema épico de Ercilla, *La araucana*.

Las experiencias de escritura ABP, fueron complementadas por las TIC, representada por el blog profesionalizante, ya que fue la oportunidad para textualizar, editar y publicar sus producciones utilizando, además, las herramientas elaboradas para apoyar el monitoreo, como las rúbricas, hojas de ruta, etc. Este espacio de la blogósfera implicó la producción de textos con características y géneros específicos para comunicarse con la audiencia referida, permitiendo la comunicación y retroalimentación inmediata.

El diseño de herramientas para auto, coevaluar y retroalimentar el proceso de producción incorporó las Rúbricas, las Hojas de ruta y un mapa de Autoevaluación. Estas herramientas usadas en las diferentes experiencias de escritura, permiten al alumno mirar su producción para evidenciar procesos de automonitoreo como también mirarse en base a aspectos cognitivos, afectivos y conductuales, Modelo de aproximación a la Autoevaluación (Rincón, 2016, 14)

La **segunda fase** corresponde a la evaluación de la propuesta, ya que con posterioridad a cada acción se realiza una evaluación y una reflexión posterior, por lo tanto, la información obtenida en este proceso permite analizar las debilidades y fortalezas de cada acción, el resultado se utiliza como insumo para la fase siguiente, esta es el **rediseño de la propuesta**. Esta instancia permite modificar aspectos para optimizar el proceso escritural de los estudiantes, tanto para la asignatura como para las disciplinas.

Resultados

Los hallazgos dan cuenta que un reducido número de estudiantes perciben la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo del que se debe tener consciencia y plantean utilizar estos procesos recursivos para la producción. En cambio, un grupo más numeroso entiende los procesos como etapas lineales, secuenciales, pre escribo, escribo y reviso. No presentan una idea de procesos sistémicos o recursivos, sin embargo, un aspecto positivo de este grupo es el planteamiento referido a la necesidad de más experiencias de escritura, ya que, según lo que se infiere a partir de sus trayectorias; plantean la hipótesis que éstas les permiten evolucionar y adquirir las habilidades necesarias para mejorar la producción.

Un grupo mayoritario de alumnos focaliza su visión en aspectos del texto que influyen en menor grado en la comprensión, como lo es la ortografía. No mencionan en su discurso el auditorio o el contexto en que se produce el problema, solo que el mensaje debe comunicar, por lo tanto, centran su producción desde el punto de vista de un autor que no considera el contexto.

Los alumnos que tienen una autopercepción de no ser buen escritor plantean haber tenido experiencias de escritura reproductiva en la educación básica y que en la educación media se tendía a un solo tipo de género discursivo, quedando en desventaja en cuanto a la producción de textos críticos, argumentativos o reflexivos.

El análisis de la información revela que la reflexión sobre sus procesos no se ha internalizado, ya que en general, mantienen un pensamiento lineal y centrado en el objeto, no hay cuestionamiento sobre los diferentes factores que están presentes en el proceso y en el contexto, es decir, las conceptualizaciones de escritura son desactualizadas y están arraigadas desde el modelo o enfoque predominante en su formación.

Una investigación sobre las competencias de escritura en la formación del profesorado realizada en Granada, España, muestra que no se observa avance en la calidad de los procesos escritores entre los alumnos de primer, segundo y tercer año, es decir, el paso por la Universidad no sería una variable influyente para potenciar la competencia escritora de los estudiantes (Arroyo y Gutiérrez, 2016). Concluyen además que las carencias de los estudiantes están en procesos esenciales como el autocontrol, la creatividad, la teoría del texto y de la tarea. Un estudio de Guzmán y García (2014) demuestra que los estudiantes universitarios escriben solo por demandas académicas y en papel, es decir, el uso del lenguaje es instrumental. (Guzmán y García, 2014 en Arroyo y Gutiérrez, 2016)

Considerando lo planteado en la investigación citada, los hallazgos develados en la etapa de diagnóstico en relación con los modelos didácticos de formación escolar, la autopercepción de los futuros docentes y, la necesidad que plantean los estudiantes de tener más experiencias exitosas de escritura, el diseño de un modelo didáctico que es explicado por el Modelo Integrado es una estrategia adecuada para la resignificación de su rol como escritor...

Discusión

Las experiencias de escritura desarrolladas en el marco del Modelo Didáctico Integrado se centran en el sujeto y sus procesos, como también en el contexto, favoreciendo la toma de conciencia de las características de la audiencia y de la comunidad donde se produce el problema retórico. A su vez, permite que el estudiante se plantee preguntas estableciendo relaciones entre lo que produce y para quién lo hace, planteándose objetivos, en relación con el auditorio y la comunidad, que lo ayudan a determinar roles en su producción. Las experiencias generadas bajo el método ABP, permiten al escritor tomar las decisiones adecuadas para dar respuesta al problema, hacerse cargo de su responsabilidad en este proceso comprendiéndolo como recursivo, lo que le permite replantearse las decisiones según las necesidades y objetivos.

En relación con el concepto de acompañamiento durante el proceso, las acciones estratégicas usadas para ello fueron los instrumentos de evaluación, la retroalimentación y el modelado cognitivo. Respecto de ellos se puede concluir:

- Los instrumentos de evaluación como rúbricas, pautas o mapas de autorregulación, compartidos previamente al inicio del proceso escritural ayudan a los alumnos a plantearse preguntas sobre sus procesos cognitivos y metacognitivos, a situarse en un momento determinado de su proceso escritural para verificar el avance hacia el objetivo propuesto, por lo tanto, son una herramienta eficaz en tanto complementan y fortalecen el proceso. La implementación de estas herramientas permite desarrollar la autonomía del alumno, delegando y compartiendo la responsabilidad en sus procesos, ya que, al ser la rúbrica un instrumento descriptivo de los procesos les ayuda a orientarse en cuanto a la progresión y calidad de su producción.
- La información que entregan los instrumentos de evaluación utilizados como las rúbricas favorecen el aprendizaje, porque permiten recabar información para tomar decisiones sobre las estrategias a utilizar, o a modificar ciertas acciones y son elementos de retroalimentación bilateral, porque aportan información tanto al docente como al alumno. Al tener definidos los niveles, otorga claridad de los aspectos que logran la excelencia y orientan al alumno en su búsqueda.
- La retroalimentación, como parte de la evaluación para el aprendizaje, es un aporte esencial al alumno, independientemente del nivel que tenga como productor, ya que lo

ayuda a considerar elementos ausentes o presentes en su planificación, textualización o procesos metacognitivos. Los comentarios realizados al texto, por el docente, un par o un lector de la comunidad virtual, promueven la relectura de éste para verificar lo que se sugiere.

- El modelado cognitivo es una forma de acompañamiento muy empática que permite al alumno familiarizarse con los procesos de producción y estructuras de textos y géneros discursivos poco familiares. Al hacer consciente los procesos y relatar las decisiones que toma para escribir, está mostrando empíricamente lo que plantea la teoría, pero implementándolo según sus necesidades. Esta estrategia de acompañamiento es altamente valorada por los alumnos y crea un ambiente afectivo que induce al aprendizaje. Toda la interacción didáctica y pedagógica que se da a partir del acompañamiento permite generar reflexión sobre las concepciones de escritura. Al debatir, criticar y proponer, los alumnos están siendo partícipes del cambio paradigmático no solo desde el rol de productor, sino también desde el rol de profesor.
- El uso de la tecnología, que en la propuesta se vio reflejada en la elaboración del blog, abre el espectro de receptores a los cibernautas, lectores eventuales y a otros lectores interesados en el tema que se expone, favorece la retroalimentación ya que los blogs permiten la divulgación casi inmediata de las producciones. En cuanto al proceso, el blog puede ser usado como una bitácora que permite escribir en las entradas, dejando la información guardada para su posterior relectura y reedición si así lo requiere.

Respecto al diseño de la propuesta didáctica, ésta fue coherente con las necesidades que arroja la información aportada por los alumnos, ya que las experiencias eran limitadas en cuanto al receptor, a la pertinencia, al contexto y al manejo de los géneros discursivos. La generalidad de los eventos de escritura en los que habían participado fue más reproductivas y centradas en el texto como objeto de interés. Al planificar estas experiencias en relación con la situación real del grupo se buscó complementar los modelos que fueron parte de su trayectoria con otros que permitieran una conceptualización más actualizada de la escritura. El mayor aporte de esta propuesta es la integración de tres estrategias. Primero, generar espacios de escritura productiva a partir del Aprendizaje Basado en Problemas. Segundo, el acompañamiento del proceso escritural a partir del modelado cognitivo, la evaluación formativa y la retroalimentación. Tercero, el uso de Tecnología a través de la creación de un blog profesionalizante.

En cuanto a la metodología de investigación, las técnicas de recolección de datos y el análisis de la información en las etapas de diagnóstico como también en aquellas en que se evalúa la aplicación de la propuesta cabe destacar el valor que tiene el relato autobiográfico de su trayectoria como escritor, ya que según (Yumi y Urbano, 2014), es a partir de su propia historia que comienza la reflexión sobre su identidad, comienzan las preguntas sobre los paradigmas y modelos y, principalmente, sobre el rol que el asumirá como formador de escritores. Además, permite que quien relata su historia, se distancie de ella, redescubriendo a un nuevo sujeto a partir de la reflexión que le produjo el remirarse.

La segunda fase fue muy reveladora ya que, la favorable evolución de la autorregulación de los alumnos permitió tomar un sentido más profundo de lo que significa un cambio o reacomodación de la identidad frente a los constructos establecidos. El preguntarse sobre los problemas, sobre paradigmas desde los que centraba su visión, permite avanzar hacia lo que reconocen como un modelo más cercano. Si bien hubo que detenerse en variadas ocasiones para explicar los objetivos, la metodología, el rumbo que tenían las decisiones, el resultado fue muy positivo. Eso sí, hay que reconocer la gran inversión de tiempo en la retroalimentación, que, además, no siempre cobraba sentido en una primera aproximación.

Un hallazgo interesante pero desalentador fue conocer las pocas experiencias de escritura en la trayectoria personal de los estudiantes, tanto en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como también en otras áreas se reproduce. En toda disciplina se requiere comunicar y, el hacerlo por escrito, permite al estudiante aprender sobre lo que escribe, sobre como escribe y reflexionar sobre sus procesos. Dadas estas circunstancias y considerando lo que plantea (Sotomayor et al, 2011), en relación con la falta de estrategias para la animación a la escritura en la formación universitaria de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, es imprescindible que cada docente resignifique su propia identidad como escritor para potenciar a los alumnos en todas las disciplinas de la malla curricular.

Referencias bibliográficas

Adichie, Chimamanda Ngozim. “El peligro de una sola historia” (videoconferencia), TED, 2009, http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html, consulta: marzo de 2018

- Bazerman, C. Understanding the lifelong journey of writing development. Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36, (2013): 421-441.
- Caldera Reina. El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en las escuelas. *EDUCERE Artículos*, 20 (2003): 1-20.
- Camps, A. & Castelló, M. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista* Madrid: Alianza, 1996. 321-342.
- Ferreiro E. *Pasado y presente de los verbos Leer y escribir*. Fondo de la cultura económica, 2016.
- Lara, T. Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos*, 65, 2005.
<http://www.campusred.net/teelos/articulocuaterno.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Marinkovich, Juana. Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35 (51-52), (2002): 217-230.
- Restrepo Gómez, Bernardo. Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria Educación y Educadores, 8 (9-19) Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia, 2005.
- Rueda Ortiz, Rocío. “Educación y cibercultura: retos para (re)pensar la escuela hoy”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 24. 62 (2012): 157-171.

Anexo



Figura 1. Ciclo del Análisis del Diagnóstico. Instrumentos, procedimientos y evaluación

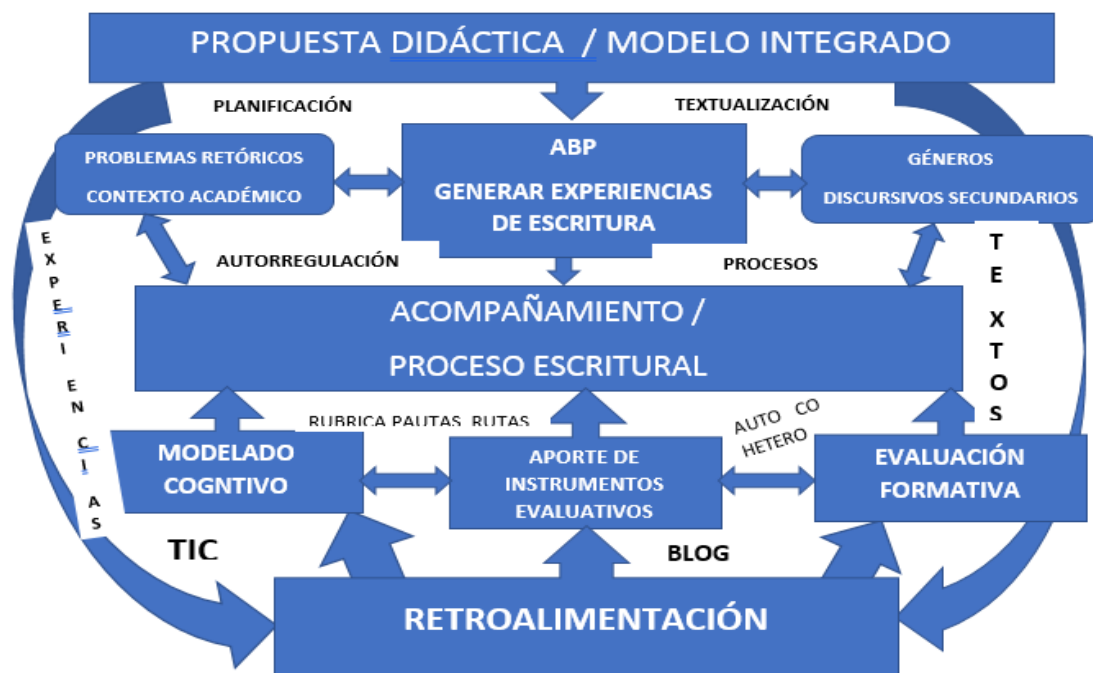


Figura 2. Esquema de Rediseño de la Propuesta Didáctica. Los elementos centrales se expresan en cuadros paralelos en el centro del esquema, estos son: la generación de experiencias de escritura, el acompañamiento del proceso escritural y la retroalimentación. El acompañamiento y la retroalimentación son transversales y están presentes en todo el proceso.

ENTRE SILENCIOS, LETRAS E IDEAS: LA LECTURA Y LA ESCRITURA UNIVERSITARIAS, NUESTRA EXPERIENCIA

Bernabé Ríos Nava
J. Ramón Olivo Estrada
Carmelina Montaña Torres

Universidad Autónoma de Nayarit

Resumen

En los últimos años he atestiguando la falta de habilidades y destrezas de nuestros estudiantes de primer ingreso a la Universidad en la composición de escritos académicos. Decidí enfrentar éste panorama mediante la construcción de una propuesta de intervención educativa con estudiantes de primer ingreso (grupos A y B) en el segundo semestre del 2017 de la carrera de Médico Cirujano, en la unidad de aprendizaje de Socioantropología de la Salud, bajo la interrogante: ¿cómo despertamos el gusto, interés y amor en nuestros estudiantes por la composición de textos académicos? Tal empresa llevó a: **a)** Construir un basamento teórico conformado por: 1) el enfoque constructivista desde una mirada cognitiva para destacar el desarrollo de las habilidades del pensamiento, el aprendizaje significativo y la solución de problemas; 2) el enfoque sociocultural, para enfatizar el aprendizaje guiado y cooperativo y la enseñanza recíproca; 3) la teoría macroestructural de Kinstch y Van Dijk para cultivar la habilidad para detectar las claves de organización superestructural, y 4) el concepto de *alfabetización académica*, para entender su problemática, enseñanza y posibles soluciones (estrategias) que favorezcan el tránsito de los estudiantes hacia una participación plena de la cultura discursiva disciplinar; **b)** Implementar diversas modificaciones curriculares. La propuesta orilló a que los estudiantes experimentaran en cuerpo y alma las circunstancias por las que atraviesa un escritor; se organizó el taller de lectura y escritura enfocado a la composición de dos textos: la autobiografía y la monografía, y valorar a la lectura y la escritura como herramientas idóneas para adentrarse al conocimiento disciplinario. Concluyo que la composición de la autobiografía es el texto adecuado para iniciar a los estudiantes y rescato del taller la importancia del acompañamiento y las vivencias grupales.

Palabras clave: *estudiantes, escritura académica, intervención educativa, estudiantes de primer ingreso*

Introducción

“[...] *el texto se reinventa en cada contexto y, después de varias generaciones perdidas de ensayos y fallos, nace una propuesta nueva alejada de los primeros borradores*”

Cassany D.

Durante mucho tiempo en mi trayectoria como profesor universitario los asuntos relacionados con el saber leer y escribir en el ámbito universitario no fueron de mi incumbencia. No sé por qué razones me respondía que esos temas debieron de haberse solucionado en niveles educativos anteriores o en cursos remediabiles. Hasta hace pocos semestres, en el ciclo escolar 2015, empecé a advertir y reflexionar sobre los problemas y falencias que expresaban y mostraban los estudiantes en la composición de sus trabajos finales escolares: desconocimiento de la estructura textual, no saber

construir párrafos, errores ortográficos y sintácticos, tiempos cortos para su entrega, adicionado con la falta de una expedita orientación y guía del docente durante su elaboración.

Después de empezar a tomar conciencia de la importancia que tienen estas herramientas tanto para un adecuado aprovechamiento escolar y futuro desempeño profesional de los estudiantes; decidí tomar dos cursos de redacción en la Ciudad de México con Sandro Cohen y Berenice Aguirre Celis. En el camino me encontré el libro “Escribir, leer y aprender en la universidad” de Paula Carlino (2005) el cual me conectó con otros autores y estos con otros, ese fue el origen del torbellino en el cual me encuentro y explica que en ésta ocasión exponga las experiencias vividas con estudiantes (grupos A y B) de primer ingreso (ciclo agosto-diciembre de 2017) y su incursión en la composición de textos académicos-científicos; su diseño llevó a que experimentara en la construcción del conocimiento disciplinario y que el empleo de la lectura y escritura fuesen las herramientas para la solución de tareas complejas, que propiciasen el construir y generar nuevo conocimiento. (Serrano, 2014, 113) En esta ocasión destaco la elaboración de la autobiografía y las actividades desarrolladas en el taller de lectura y escritura (*tle*). La experiencia con estos estudiantes es una de la más reciente y en ella he implementado y revaluado diversas actividades que al término han convergido en la entrega de dos textos finales con los cuales han sido evaluados. La vivencia pedagógica tuvo de marco la unidad de aprendizaje de Socioantropología de la Salud (SaS), la cual se cursa en el primer semestre de la carrera de Médico Cirujano (MC) de la Unidad Académica de Medicina (UAM) en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

La Unidad Académica de Medicina y el contexto universitario

El programa académico de MC de la UAM se ubica en el área de Ciencias de las Salud y es uno de los resultados del proceso de reforma universitaria de fines del siglo pasado en el cual se creó un nuevo modelo educativo; de sus documentos originales se destaca: la apertura de las áreas del conocimiento, la flexibilidad de su currícula, el sistema de créditos, la multi y transdisciplinariedad, las habilidades del aprendizaje, la habilidad comunicativa, el trabajo en equipo y la capacidad en la resolución de problemas, entre otros. (UAN, 2002) En este contexto dentro de la UAM desaparece el Programa de Medicina General Integral (A-36) y surge el Programa por Competencias Profesionales Integrales (PCPI) (UAM, 2017).

Después de 17 años de actividad la UAM ha tenido diversos cambios: busca su tercera re-acreditación por parte del Consejo Mexicano de Acreditación de la Educación Médica (COMAEM),

lo que la coloca en el lugar no. 56, con un promedio de 60.068, de un total de 113 instituciones a nivel nacional; la Universidad Panamericana se ubica en el primer lugar con un promedio de 72.945. (ENARM, 2018) Algunos quehaceres destacan: actividad permanente de sus docentes a través de las academias y la investigación con sus cuerpos académicos, celebración de eventos académico-científicos nacionales/internacionales y convenios de colaboración con otras instituciones, acercamiento temprano del estudiante a las instituciones del sector salud, ampliación paulatina de su matrícula, escasa relación entre las diversas unidades de aprendizaje y en consecuencia poco trabajo académico colaborativo entre las academias, lo que conduce –dice (Valenzuela,2010,74)– es a permanecer bajo el paradigma de la simplicidad, con el determinismo, la fragmentación y el reduccionismo del conocimiento y de los procesos de aprendizaje como sus características, una escasa producción científica editorial, preferencia mayoritaria de sus docentes hacia la cátedra y la formación biologicista del médico, escaso contacto con la comunidad, reducido porcentaje de unidades de aprendizaje socio-humanísticas; el programa de estudios sólo presenta dos unidades de aprendizaje que introducirán al estudiante en la comprensión de la lectura y escritura académicas: Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) y Ensayo Científico (EC), representando el 3% del total.

Ante esta realidad universitaria la pregunta que me ha guiado es ¿cómo involucrar a nuestros estudiantes y despertarles el gusto y amor por la composición de textos académicos? Entendí que acciones como la presente no resolverán el problema de fondo. Sin embargo, consideré que lo prudente es no quedarnos cruzados de brazos ante ello. Lo trascendente de lograr la *alfabetización académica* con nuestros estudiantes, estoy consciente de ello, no lo es con un ciclo escolar o una asignatura, ni tampoco como acción remedial, sino “[...] que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas”. (Carlino, 2012, 15)

Durante este tiempo he comprendido que tanto la escritura como la lectura confluyen en la (*alfabetización académica*) como una herramienta fundamental en la formación del nuevo médico mexicano. El escribir de manera clara, lógica, coherente, robusta, precisa y contundente desde y para la disciplina forma parte de los nuevos perfiles de egreso y que deben estar acorde con las crecientes exigencias a las que se enfrentará el profesional de la salud en los diversos nichos laborales. A la vez viene de la mano demostrar determinadas habilidades y destrezas, que en opinión de Carlino (2012,13) representan las nociones y estrategias indispensables para actuar en la cultura discursiva de las disciplinas, las actividades de producción y análisis, y aprender en la universidad. Nuestra opinión,

coincidente con la autora, es que es en la universidad donde estas habilidades y competencias deben ser enseñadas, puestas en práctica y fortalecidas a lo largo de todo el plan de estudios.

Los estudiantes de primer ingreso a la universidad

Diversos autores han expresado de variadas maneras y con distintos argumentos las situaciones problemáticas y difíciles por la que atraviesan los estudiantes en su contacto con la vida académica universitaria, la cultura académica; un proceso de adecuación, dice De Garay (2013, 1), en el que para ser reconocidos como sujetos competentes deben mediar las exigencias universitarias y los hábitos de trabajo de estos. Sus limitaciones, falta de experiencia, sus pláticas, valores compartidos, lo que no se dice, lo que se acuerda, lo que se respeta, sus desavenencias, sus rompimientos, sus ritos, sus símbolos, formarán parte distintiva de su cultura estudiantil (cultura escolar) que es construida por la institución educativa en el día a día a través del uso del uniforme, la división del curso en periodos lectivos y vacacionales, el sistema graduado basado en la edad y la graduación de las materias, las formas de evaluación, la estructura de la lección de clases, etcétera (Moreno, 2011, 119) y que se va a complementar con los comentarios de los docentes: “Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen” (Carlino, 2012, 21) “eso de aprender significativamente está muy bien, pero los alumnos no quieren”, “los estudiantes vienen de cero, sólo memorizan, no saben ni leer”, “a los alumnos el sistema desde los primeros años los volvió perezosos, sólo estudian lo mínimo para pasar” (Díaz-Barriga, 2002, 48), “no saben poner una coma”, “no quieren leer” (García, 2008, 83).

Asistimos al tránsito lento de un grupo social con una cultura determinada, que busca abrirse camino dentro de un contexto completamente desconocido, “[...] son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva [...]” (Carlino, 2003, 5); un espacio habitado por un grupo social que son letrados, tienen y comparten determinados ritos, valores, códigos, símbolos, los académicos (comunidad académica) cuyos rasgos culturales son completamente distintos; salvaguardan la cultura académica. Cultura de la cual emergen dos rasgos: su *cultura académica-organizacional* representada por las orientaciones que se comparten entre los miembros de la institución educativa y que son expresados por normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos, o ceremonias. (Martínez y Dávila, 1998, 4) o “ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen” (Clark, 1991, 113, citado por Chavoya, 2001, 3) y su *cultura discursiva* que puede observarse a través de su quehacer cotidiano en una comunidad científica dentro de los campos disciplinarios, “[...]precisamente en virtud de haberse

apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2012, 14). Para los estudiantes ello será un reto, ya que les implicará la confrontación, la ruptura, la aceptación de nuevos códigos, los comportamientos, las estrategias de disciplina personal y trabajo que los lleve a convertirse en miembros competentes, discursivamente hablando, es decir, que puedan “[...]desenvolverse de una manera eficaz y adecuada en una lengua[...]producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en la que la persona se desenvuelve”. (Centro Virtual Cervantes)

La unidad de aprendizaje de Socio-antropología de la Salud

La unidad de aprendizaje de Socio-antropología de la Salud (SaS) forma parte del Tronco Básico de Área y de las socio-humanistas. Su propósito central es introducir al estudiante en el re-conocimiento y empleo de los enfoques (cualitativos – cuantitativos) de la metodología de las ciencias sociales (sociología y antropología) y su relación con las ciencias médicas para una mayor comprensión y entendimiento en el estudio del proceso salud-enfermedad en nuestra comunidad, para que tome decisiones médicas bien sustentadas, mejore la calidad de los servicios de salud y contribuya a un desarrollo humano sostenible con equidad y justicia. (Abreu, et. al., 2008, 15) De manera que advierta que nuestro estado de salud tiene una relación muy estrecha, (Vergara, 2007, 43) con aspectos biológicos, del medio ambiente, con los sistemas de salud, con nuestros estilos de vida y la cultura. Tiene una duración de 18 semanas (dos horas por sesión).

La propuesta de intervención: su basamento teórico-metodológico

La educación como objeto de estudio, en la actualidad, es basto dadas sus características propias: complejidad, dinamismo y multidimensionalidad (González-Tejero, 2011, 24), por lo que los enfoques teóricos propuestos para su estudio deben “[...] flexibilizar las categorías con las que pensamos y analizamos [...] inventando nuevas formas de construir la realidad y la necesidad de renovar permanentemente el pensar, el hacer política y el imaginar nuevas utopías”. (Crocker, 2015: 58) Partiendo de ello, mi basamento teórico acercó varios componentes: del enfoque constructivista en educación retoma la visión cognitiva la cual ensalza el desarrollo de las habilidades del pensamiento, el aprendizaje significativo y la solución de problemas; del enfoque sociocultural

enfatisa el aprendizaje guiado y cooperativo y la enseñanza recíproca; (Díaz-Barriga, 2002,29) concibe que (el conocimiento) no es una copia de la realidad, sino resultado de un proceso dinámico e interactivo. (Serrano, 2011b, 11), y que la finalidad de la educación conduce a promover los procesos de crecimiento personal del estudiante tomando en cuenta la cultura a la que pertenece y se “[...] suministra una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas, y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista” (Coll, 1998, citado por Díaz-Barriga, 2002, 30). La teoría macroestructural de Kinstch y Van Dijk nos aproxima a los textos para cultivar en los estudiantes la habilidad para detectar las claves de organización superestructural; estos autores afirman que un lector que se allega a un texto debe atender a significados proporcionados por éste, sus conocimientos previos e identificar los aspectos y las claves organizativas o superestructurales que seleccionó el autor para su texto. (Frida, 2002, 205) Retomo el concepto de *alfabetización académica*, para entender su problemática, enseñanza y posibles soluciones (estrategias) que favorezcan el tránsito de los estudiantes hacia una participación plena de la cultura discursiva disciplinar. En la estructura del concepto destacan dos grandes objetivos: la *escritura y la lectura* para la creación (composición) de diversos géneros discursivos, y la *lectura y la escritura* a partir de las prácticas de estudio para apropiarse del conocimiento plasmado en ellos. Y como complemento del concepto retomamos y enriquecemos el *modelo* por medio del cual, los profesores, pueden encarar su enseñanza: “[...]proponen(iendo) actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste[...]ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas disciplinares por medio de tareas para reelaborar y adueñarse de unos y otros simultáneamente”. (Carlino, 2012, 13, Carlino (s/f).

En lo curricular algunos de los cambios se enfocaron a lo organizativo y lo temporal: El **primero**, consistió en dividir la sesión: la primera (de una hora) se destinó a la revisión, exposición y comentarios de los temas del programa; la segunda se dedicó al *tle*, cuyo centro de gravedad fue el seguimiento y asesoría del estudiante en la composición de los textos. El **segundo**, la incorporación de ejercicios semanales de escritura libre con contenido procedimental y sus diferentes etapas (Díaz-Barriga, 2002: 54), de orden narrativo/descriptivo/argumentativo. Los cuales se consideraron una adecuada herramienta para la discusión (Tombro, 2016: 20). El **tercero**, la apertura del *tle* como un espacio para que en lo colectivo los estudiantes expusieran sus avances, expresaran sus dudas, los errores cometidos, las soluciones dadas y demás. Un ejercicio donde se les alentó a seguir adelante y lo importante, aquí entendimos el papel sustancial de la motivación que “[...] significa proporcionar

o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender”. (Díaz-Barriga, 2002, 69) El impulsar y apoyar una comunicación más directa con los participantes, en el entendido de conocer de manera directa sus temores y aciertos, y respecto de las dudas, poder atenderlas en su momento y solucionarlas. Dar énfasis a las actividades individuales, en un primer momento.

El taller de lectura y escritura. Su confección

Modelar el *taller* e irlo adecuando a las necesidades crecientes fue un proceso lento. El problema con el que me encontré siempre fue el tiempo de dedicación y los avatares que estuvieron presentes: en ocasiones trabajamos 20 minutos o menos, en otras el cansancio, la inquietud y la falta de ganas, que manifestaron los estudiantes quienes llegaron desvelados y dormitando por estudiar hasta altas horas de la noche para presentar su examen quincenal, después de la sesión, de otra asignatura. Ante ello no pude ganar. Me quedó claro que el basamento del taller tuvo una relación directa con el aprendizaje de contenidos procedimentales. Los saberes procedimentales son de tipo práctico, ya que se basan en la ejecución de diversas acciones u operaciones, y que durante su aprendizaje fue importante clarificarle al estudiante: la meta a lograr, la secuencia de acciones a realizar, y la evolución temporal de las mismas. (Valls, 1992, 1993, citado por Díaz-Barriga, 2002, 54)

La experiencia obtenida en la organización del taller ha sido diversa: la primera se realizó fuera del horario de clase y en espacios ad hoc. Sin embargo, la paulatina acumulación de actividades escolares de los estudiantes orilló a una ausencia masiva; el abrir un espacio en la sesión semanal, fue una decisión acertada y que hasta el momento ha arrojado buenos dividendos. En esta ocasión me apoyo en esta experiencia de semestres pasados; pensarlo para este nuevo grupo me trajo a la mente los pilares en los cuales se debe asentar: ser un espacio diferente al de otras sesiones en otras unidades de aprendizaje; entender al proceso de escribir como recursivo, de ida y regreso, de borrar y reescribir (*el arte de escribir está en el borrar, dice Sandro Cohen*), de titubear y volverse a poner en el camino, de desandar lo escrito y plasmar las nuevas ideas, teniendo en mente que la composición se dirige a la consecución de objetivos retóricos y presenta tres procesos básicos: la planificación, la traducción y la revisión o la de pre-escritura, escritura y re-escritura o como actualmente se acepta, planificación, textualización y revisión (Cassany, 2016, 57); ser un espacio donde las ideas y la creatividad personal fuesen el combustible para echar andar los proyectos; platicar con los otros, aprender de ellos, ser colaboradores y a la vez críticos literarios; buscar y volver a buscar el **estilo personal de escribir**; ser también el espacio donde podíamos platicar con el yo interno y entrar en

comunidad con las ideas. Entendí que un taller debería de poner en práctica una educación participativa, dialógica, colaborativa y constructiva, en la que todos aprenderíamos de todos y en esa medida creceríamos como compañeros de clase, donde nuestra concepción del tiempo tuviese un cambio, de uno rutinario (objetivo, controlable, predecible, medible, estable, uniforme) hacia otro, el *subjetivo*, el del deseo y de la curiosidad, “[...] no hay que llenar la vida de la escuela de horas, sino las horas de la escuela llenarlas de vida”. (Vázquez, 2007, 8)

La composición de los trabajos

Una de las interrogantes a las que me enfrenté fue ¿qué tipo de texto era el más idóneo para sumergir a los estudiantes en el laberinto de su composición? que cumpliera con varias condiciones: fuese ameno en su construcción, pudiera sentirse como una parte muy personal, la imaginación y la narrativa personal se hicieran presentes y se expresasen de forma nítida, fuese un legado para las siguientes generaciones, el contenido pudiera ser escrito de manera coloquial, narrativa o expositiva en algunos aspectos y no fuese difícil en su abordaje, ser la puerta de entrada a la investigación cualitativa, se incorporasen visiones desde lo teórico-metodológico de las ciencias sociales junto a visiones personales y familiares, ser elaborado en el tiempo requerido, diese oportunidad para que el autor hiciera una búsqueda bibliográfica, a fin de que fuesen las primeras acciones de gestión de la información en bases de datos, escribir un Diario personal, ser un buen motivo para empezar a vivir y combinar el quehacer científico con la vida cotidiana. Después de varias deliberaciones concluí que la propuesta heurística para la composición textual, por el momento, es la **autobiografía**.

Con la **autobiografía** se abrieron las actividades del **tle**; se dice que es un género discursivo ubicado en el terreno de la literatura, y que aunque su definición parezca fácil “[...]—escribir sobre la propia vida—, su conceptualización ha variado con el paso del tiempo[...].” (Dosse, 2007, 39, citado por Blanco, 2011, 169), y “[...]lo que pretende es asumir nuestra biografía, esto es, nuestra historia personal, a partir de mostrar nuestra madurez” (Hernández, 1991, 96) su composición es muy detallista. El tema central que abordó fueron las vivencias, momentos de alegría, tristeza y demás, que experimentaron cada uno de los estudiantes durante los primeros meses de su estancia universitaria, con ello quise reconstruyéramos la etapa histórica que estuvimos viviendo, “es posible leer una sociedad a través de una biografía” (Iniestra y Feixa, 2006, citado por Blanco, 2011a, 140) Para tener una primera información común sobre cómo elaborar una autobiografía, su importancia,

estructura y definición, consideré prudente se leyera y expusiera el texto “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”. Su autora dice que “La memoria autobiográfica se construye sobre las experiencias vividas individualmente; el sujeto es el actor y protagonista del relato y aun siendo vivencias compartidas, los eventos forman parte fundamental de su biografía individual” (Sanz, 2005, 106) Su confección tomó de base la información contenida en el **Diario personal** que a cada uno de los participantes se les solicitó escribieran por espacio de dos meses, “El “**Diario**” es el producto directo de las observaciones del investigador, recogidas en el terreno[...]el espejo de las reflexiones, cavilaciones o hipótesis del investigador” (Eco-antropología, 2008).

A lo largo de las sesiones destacué la importancia del Diario, en tanto registro empleado en ámbitos laborales o académicos; su espíritu etnográfico ayuda a ser más observadores de los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y a la vez ser selectivos y empezar a desplegar nuestras capacidades para describirlos de manera más detallada; a la vez el registro cotidiano abre la puerta a la autorreflexión de las ideas y los momentos y puede conducir a niveles de abstracción. El empleo del Diario fue una magnífica oportunidad para hacerles ver que en la investigación social, este instrumento, es un gran aliado de la observación, particularmente de la observación estructurada. Y la intención era aguzar nuestros sentidos para irlos cultivando, entendiendo por ella “[...]la observación metódica que es apoyada por los instrumentos como la guía de observación y el diario de campo mediante la utilización de categorías previamente codificadas y así poder obtener información controlada, clasificada y sistemática”. (Campos y Martínez, 2013, 54).

Otra actividad fue la lectura de textos autobiográficos de compañeros de semestres anteriores. Su intención fue que conocieran: los diferentes estilos de escritura, la incorporación de fotografías o imágenes, la bibliografía consultada, la estructura del documento (superestructura y macroestructura), la construcción de sus párrafos, su introducción. Que ello les ayudara a entender que también en la construcción de este tipo de textos se pueden cometer diversos errores, si no se está al tanto de los más comunes; recordar que “[...] también es importante confrontarlo con los errores prototipo, las rutas erróneas y las alternativas u opciones de aplicación y solución de problemas cuando éstos se presenten” (Díaz-Barriga, 2002, 55)

Para elaborar la **autobiografía** se asignaron un total de dos meses, durante los cuales se pidió presentar ante el grupo dos avances y la presentación de resultados. El reto en esta primera etapa resultó enorme para nuestros estudiantes, porque la elaboración de la autobiografía los hizo verse en

la necesidad de buscar y localizar autores, para enriquecer su contenido. Eso es algo interesante porque en algún momento la lectura se tornó un ejercicio más delicado, es decir, surgió a partir de una necesidad; emerge, “[...] que sólo se puede leer desde una escritura y que sólo el que escribe realmente lee. Porque no puede encontrar nada el que no está buscando [...]”, dice, Zuleta (1982, 17)

Convertir la autobiografía en un documento de carácter científico fue un gran reto. A lo largo de las sesiones abrimos con un pequeño tema, por ejemplo: la construcción de párrafos, el uso de los signos ortográficos, la coherencia y la cohesión de los párrafos, la estructura (macro y súper) y sus características, etcétera. Después de ello continuábamos con las actividades en la elaboración del documento. ¿Cómo empezar?, ¿qué tan extenso debe de ser?, ¿cómo escribir el título y sus características?, ¿cómo estructurar el contenido y sus partes?, ¿cómo debemos llamarles: capítulos, subcapítulos, secciones, bloques?, ¿se pueden agregar fotografías, esquemas, dibujos?, ¿van en una sección aparte o hay que incorporarlas al texto?, ¿cómo se cita en el texto bajo los criterios de la APA? Estas y muchas preguntas más fueron saliendo a lo largo de las sesiones. Los trabajos finales aparecieron con los siguientes títulos: **Cuando** las cortinas se cierran, La relatividad del tiempo y el **espacio**, Bañándome en **cenizas**, El **arte** de vivir, Juro que he **vivido**, Piensa, recuerda y **vive**, Mis **raíces** en las tuyas, Los momentos son una **fortuna**, Mi vida entre **líneas**, El desafío de **vivir**.

Conclusiones

La autobiografía me parece, por el momento, el texto más apropiado para iniciar sino invitar a los estudiantes de primer semestre en la composición de textos académico-científicos; de sus cualidades rescato el trabajar con el ámbito subjetivo del estudiante, sus experiencias, eventos pasados, y el darles forma y ofrecerlos como material de lectura a compañeros anónimos, que les sirvan de guía para enfrentar realidades inéditas. Destaco la importancia del acompañamiento y las vivencias grupales con cada uno de las asistentes, llevadas a cabo durante el tiempo destinado al *tle*; ambos componentes deben estar presentes en toda intervención pedagógica. Los trabajos finales, no exentos de errores, mostraron que propuestas de este tipo, encontrarán eco en la participación decidida de nuestros estudiantes.

Bibliografía

- Abreu Hernández Luis Felipe, Cid García Ángel Neftalí, Herrera Correa Gloria, Lara Vélez Juan Victor Manuel, Laviada Delgadillo Rocío, Rodríguez Arroyo Christian, Sánchez Aparicio Juan Antelmo. *Perfil por Competencias del Médico General Mexicano*. México: AMFEM, 2008. Web. 30/04/2018, <https://www.uv.mx/medicina/files/2016/12/Competencias-Medico-AMFEM.pdf>.
- Blanco, Mercedes. "Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos". *Argumentos. Escritos críticos de la sociedad*, (septiembre-diciembre 2011): 135-156. Redalyc.org. Web. 13/06/2017, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59521370007>.
- Blanco, Mercedes. "¿Autobiografía o autoetnografía?" *Desacatos* (2012): 169-178. CIESAS. Web. 9/04/2018, doi: <https://doi.org/10.29340/38.278>
- Campos y Covarrubias Guillermo, Lule Martínez Nalleli Emma. "La observación, un método para el estudio de la realidad". *Xihmai* (2012): 45-60. Universidad La Salle. Web. 14/04/2018. <http://www.la.sallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/203/178>.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Carlino, Paula. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva." *Uni-Pluri/Versidad*. 2003: 1-9. Universidad Tecnológica de Pereira. Web 18/05/2017. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponncia/240-leer-textos-cientficos-y-acadmicos-en-la-educacin-superior-obst-culos-y-bienvenidas-a-una-cultura-nuevapdf-LtDOK-articulo.pdf>.
- Carlino, Paula. "¿Qué es la alfabetización académica?" *GICEOLEM*. Web. 16/06/2017, <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/publicaciones/-que-es-la-alfabetizacion-academica>.
- Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. México: Paidós, 2016.
- Centro Virtual Cervantes. "Definición de competencia discursiva." *Diccionario de términos clave de ELE*. Web. 9/09/2017. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

- Chavoya, Peña María Luisa. “Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (2001): 1-11. Web. 16 /06/2017. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001106.pdf>.
- Crocker, Sagastume Rene Cristobal. *Educación universitaria con los pueblos originarios. La experiencia con los wixaritari*. México: Secretaría de Educación Jalisco. Universidad de Guadalajara. Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina, 2015.
- De Garay, Adrián. “La integración académica y cultural a la universidad de los jóvenes universitarios. Un modelo de análisis y la implementación de políticas institucionales.” Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. 2013: 1-12. Gestión Universitaria Integral del Abandono. Web. 18 /09/2017 http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_2/ponencia_completa_23.pdf.
- Díaz-Barriga Arceo Friday Hernández Rojas Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill, 2002.
- Eco-antropología. “El Diario de campo” o bitácora: el instrumento número 1 del científico investigador. <http://eco-antropologia.blogspot.mx>. 2008. Eco-antropología. Web. 4 /10/2017 <http://eco-antropologia.blogspot.mx/2008/02/el-diario-de-campo-o-bitcora-el.html>.
- ENARM. “Mejores escuelas de medicina en México.” comunidadenarm.blogspot.mx. 2018. Blog ENARM. Web. 22 /09/2017. <https://comunidadenarm.blogspot.mx/2018/05/mejores-escuelas-y-facultades-de.html>.
- García, Vera Nylza. “Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes.” *Nodos y Nudos* (2008): 81-91. Universidad Pedagógica Nacional. Web. 18/09/2017, doi: <http://dx.doi.org/10.17227/01224328.1389>.
- Hernández, Fernando, Barragán José María. “La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística.” *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. (1991): 95-102. Universidad Complutense. Web. 16/08/2017, <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9192110095A/6035>.
- Nora, H. Martínez, Dávila Anabella. “Preguntas y respuestas sobre un espacio de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*

- (1998): 203-219. Web. 6/07/2017, <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n006/pdf/rmiev03n06scC00n01es.pdf>.
- Moreno, Olivos Tiburcio. "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela." *Perfiles Educativos*. (2011): 116-130. Redalyc.org. 17/08/2017, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531008>.
- Sanz, Hernández Alexia. "El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales." *Asclepio* (2005): 99-115. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Web. 17/08/2017 <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/32-32-1-PB.pdf>.
- Serrano, Stela. "La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas." *Lenguaje*. (2014): 97-122. Universidad del Valle. Web. 22/09/2017, <http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4980>.
- Serrano, José Manuel, Pons Parra Rosamaría. "El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (2011): 1-27. REDIE, Web. 3/08/2017, <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/431>.
- Tombro Melissa. *Teaching Autoethnography. Personal Writing in the Classroom*. Geneseo, NY: Open SUNY Textbooks, 2016.
- Universidad Autónoma de Nayarit. "Documento Rector para la Reforma Académica." uan.edu.mx. 2002. UAN. Web. 9/05/2018, www.uan.edu.mx/d/a/sr/2016/creacion.../5_Documento_Rector_2002.docx.
- Universidad Autónoma de Nayarit. "Médico Cirujano." <http://www.uan.edu.mx/es/medico-cirujano>. 16/04/2018. UAN. 9/10/2017, <http://www.uan.edu.mx/es/medico-cirujano>.
- Valenzuela, Rodríguez Juan Miguel. "La construcción de una didáctica de la complejidad. Un desafío para las universidades actuales." *Akademeia*, (2010): 68-79. UCINF, Web. 4/01/2018, <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/La-construccion-de-una-didactica-de-la-complejidad.pdf>.
- Vázquez Recio Rosa. "Reflexiones sobre el tiempo escolar." *Revista Iberoamericana de Educación*, (2007): 1-11. OEI-CAEU. Web. 20/10/2017 <https://rieoei.org/RIE/article/view/2373>.

Vergara, Quintero María del Carmen. “Tres concepciones históricas del proceso salud-enfermedad.”

Hacia la promoción de la salud, (2007): 41-50. Redalyc.org. 12/07/2017

<http://www.redalyc.org/pdf/3091/309126689003.pdf>.

Zuleta, Estanislao. “Sobre la lectura.” *Ministerio de Educación Nacional*, 1982. Web. 16/04/2017,

https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf.

LA LECTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR: LINGÜÍSTICA TEXTUAL, ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA DE LENGUAS

Victoria Yolanda Villaseñor López

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

En esta ponencia presentamos una parte de los resultados de investigación e intervención en torno a la función que adopta la lectura de estudio en la construcción del conocimiento disciplinar. Nos referimos a varios cursos curriculares de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN, Ajusco, plan 2011. Hemos planteado desde la investigación que antecede a cualquier intervención, cuál es el tipo de lectura que es necesario orientar y guiar para que los estudiantes de 1º a 8º semestres logren construir los saberes disciplinarios en cursos como *Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas*, *Curriculum bilingüe o Didáctica de las lenguas* (indígenas y español). El propósito general que ha guiado la investigación e intervenciones sucesivas está dirigido a lograr que los alumnos se apropien de distintas herramientas, conceptos lingüísticos-discursivos y estrategias fundadas en la lingüística textual, la pragmática o el análisis discursivo en el marco de las contribuciones de estas disciplinas del lenguaje a la didáctica de la lengua castellana y a la incipiente didáctica de las lenguas indígenas. Se ha pretendido y logrado parcialmente que los estudiantes pongan en práctica de manera explícita y guiada los recursos contextual-enunciativo, discursivo-textual y semiolingüístico en las diversas fases de lectura (antes, durante y después) a fin de tomar estas nociones como recursos estratégicos para reconstruir el contenido disciplinario de cada texto. Los desafíos hasta hoy, radican en las formas de recapitulación de los distintos contenidos y temáticas de lectura según éstos son vertidos en los trabajos académicos escritos.

Palabras clave: *Discurso académico, lectura disciplinar, aprendizaje, construcción de conocimiento, lingüística textual, marcas/niveles o planos de lectura.*

Introducción

Daremos cuenta en este artículo, tanto de la puesta en práctica de los conceptos, herramientas y recursos lingüístico-discursivos investigados, documentados previamente e implementados en la mediación docente de nuestra intervención como del desarrollo que lograron los alumnos de la Licenciatura en Educación indígena (Plan 2011) de la UPN Ajusco, así como de sus dificultades y de los retos por enfrentar en próximos escenarios para la literacidad académica en nuestra universidad.

La consigna relevante fue orientar a los alumnos y afianzar la mediación docente necesaria mediante principios lingüísticos, funcionales y discursivos, así como de diversos conceptos de la didáctica de la lengua para lograr producir a lo largo de cada curso, por ejemplo, productos parciales o finales tales como una investigación documental, un ensayo u otro tipo de escrito común a todos los alumnos respecto al cual se pone en marcha la lectura de estudio o académica en cada etapa y situación didáctica.

La investigación e intervención para desarrollar la lectura y escritura académicas de los alumnos de diferentes cursos (Uso y reflexión sobre las lenguas indígenas, Curriculum bilingüe, Didáctica de las lenguas) implicó trabajar simultáneamente lectura y escritura como procesos que transcurren en el tiempo y cuya apropiación se construye progresivamente: va de un momento inicial a otros recursivos y de éstos a uno final. Precisaremos en el desarrollo de este trabajo cada uno de estos procesos de modo resumido y aproximado a como fueron enfocados explícitamente en la intervención en alguno de los cursos arriba mencionados, aprovechando cada vez la experiencia de intervenciones e investigaciones previas.

El proceso de lectura académica

Para la lectura de estudio la profesora a cargo de la intervención consideró este proceso apoyándose durante su enseñanza y aprendizaje en conceptos tanto de la lingüística estructural y textual como del análisis del discurso (Bain y Shnewly, 2002; van Dijk, 1983; Bassols y Torrent, 1997 y Castillo, 2006), así como de la didáctica de la lengua (Solé, 2002, 2006), al revisar la relación entre lectura y aprendizaje (Solé, 2002, Colomer y Camps, 1996).

Antes de la lectura

En este momento los estudiantes identificaron en primer término, a qué *modo de organización discursiva* dominante pertenecía el texto: narrativo, expositivo, descriptivo o argumentativo (Castillo, 2006; Bassols y Torrent, 1997) pues a cada organización discursiva le caracterizan ciertas superestructuras (van Dijk, 1983).

La noción de *superestructura* (de van Dijk, 1983) reconocible como la forma gráfica general de un texto (o silueta en la terminología de Jolibert, 2001, 2003) nos permitió su derivación en uso estratégico para hacer una lectura extensiva (Lerner, 2001) o dar un vistazo general al texto a manera de una lectura exploratoria para identificar el contenido básico de la información, situar un propósito de lectura conforme al desarrollo del programa del curso y realizar algunas anticipaciones y/o hipótesis que los alumnos comprobarían después de la lectura.

Durante la lectura propiamente de estudio

Las inferencias que el lector va haciendo conforme recorre el texto son cognitivamente fundamentales durante la lectura para la construcción y reconstrucción del contenido textual. Para este momento resultaron estratégicos conceptos como *enunciador* y locutor (voces de otros autores y escritor respectivamente) y *enunciatario* (lector) de un texto, pues ambos interlocutores se distinguen por distintos propósitos comunicativos que los alumnos lectores aprendieron a reconocer en cada texto académico, informativo o expositivo y/o argumentativo.

A su vez, los estudiantes reconocieron que el enunciador convoca a otras voces o enunciadores: se convierte entonces en un locutor para distinguirse de las otras voces cuyas estrategias enunciativas son básicamente las *citas textuales*, las *paráfrasis* y el *resumen*. Sugerimos durante la intervención en cada curso que tales estrategias permitieran a los alumnos, analizar su funcionalidad en cada texto dependiendo de la identificación de los propósitos del escritor y la relación posible con los propósitos del lector.

La lectura de estudio

Después de la lectura: los conceptos útiles en esta etapa de recapitulación del contenido, de retorno al propósito de lectura que establecimos en la intervención como idéntico o simétrico al *propósito de aprendizaje* se localizaron en lo que identificamos con los alumnos, como *nivel principal* o *Macroestructural* de los textos en el que, mediante *frases temáticas* es posible reconstruir lo aprendido mediante estrategias para identificar o inferir las ideas principales: supresión, selección, generalización y construcción (Castillo, 2006). Mediante estas *cuatro estrategias macroestructurales* los alumnos pudieron responder algunas preguntas básicas sobre el contenido de la lectura tras estudiar un texto:

- ¿Con qué nos quedamos?
- ¿El texto respondió a nuestro propósito y necesidad de aprendizaje y/o búsqueda de información?
- ¿Cómo respondió específicamente este texto respecto a nuestra comprensión de las nociones y conceptos que estamos estudiando?
- ¿Mediante qué conceptos o nociones ya conocidas y otras nuevas contribuyó este texto a nuestra construcción de conocimientos? ¿en qué medida?

Buscamos que los estudiantes pusieran en marcha explícitamente los siguientes tres niveles o planos de lectura:

Plano contextual enunciativo que corresponde al marco disciplinar teórico desde el cual los lectores reconocen las voces de los autores, tanto como las posturas y argumentaciones que representan en el discurso académico en cuestión. Cabe en este nivel identificar el propósito de un artículo, por ejemplo y compararlo con el propósito de lectura y/o de aprendizaje.

Plano discursivo-textual, permite a los alumnos determinar aquí, las modalidades discursivas básicas (narrativa, descriptiva, explicativa-expositiva y argumentativa) y sus funciones, así como los géneros textuales y las superestructuras características de éstos.

Plano semiolingüístico comprende el nivel de las *microestructuras* (van Dijk, 1983; Jolibert, 2001 y 2003) o simplemente el nivel del léxico especializado de una determinada disciplina, paradigma o campo de conocimiento.

Estos tres planos o niveles conforman una elaboración propia de los siete niveles propuestos por Jolibert (2001 y 2003) que se desarrollan más ampliamente en otro lugar (Villaseñor, 2018). Conforman un entramado didáctico que se distribuye entre las diversas fases de lectura (antes, durante y después) con la consigna de tomar estas nociones en el aula universitaria como andamiajes didácticos y estratégicos a la manera de Jolibert para reconstruir el contenido disciplinario en la lectura de cada texto.

El recorrido propuesto

Desde las primeras sesiones de cada curso, explicamos a los alumnos en qué consiste el proceso de lectura y cuál es la función de cada momento y de cada plano de significación en términos de los conceptos y estrategias que hay que poner en marcha. Especialmente se hizo énfasis en el resultado (aprendizajes esperados) y productos de la lectura de estudio cuando ésta se emprende explícitamente desde un propósito de aprendizaje, reconociendo desde el inicio algo en torno a la postura y/o paradigma que un autor/a representaría (plano contextual enunciativo) y para generar como resultado la construcción de saberes disciplinarios específicos (planos discursivo textual y semiolingüístico).

De tal modo que, cada momento de lectura se ligó a uno o más conceptos lingüísticos, provenientes de la lingüística textual, la teoría de la enunciación o el análisis del discurso, aproximadamente del siguiente modo.

Antes de la lectura el procedimiento emprendido fue hojear el artículo o capítulo en cuestión y atender los títulos y subtítulos; detenerse en las palabras o frases donde el autor pone negritas o cursivas; ver gráficas, mapas, cuadros, fotografías y demás recursos visuales que se hayan incluido en el texto. Como resultado de esta revisión visual, los alumnos extraen el índice de contenidos del texto atendiendo al título y a los subtítulos. Tienen así, la forma gráfica o superestructura del artículo en cuestión. A partir de este producto inicial de la lectura comentamos en la clase, las siguientes cuestiones:

- ¿De qué creen que se trata este texto?
- ¿Qué saben sobre este tema?

Como puede advertirse, se juega aquí con las anticipaciones o hipótesis de lectura que los alumnos ya pueden hacer sobre el texto en el primer caso. Mientras que en la segunda pregunta, exploramos conocimientos previos.

En seguida, cuando ya tenemos la superestructura de la lectura en cuestión, las anticipaciones y/o hipótesis acerca del contenido y la puesta en relación con los conocimientos previos del grupo, entonces formulamos entre todos el *propósito de la lectura*, es decir, respondemos entre todos la pregunta:

¿Qué vamos a buscar o aprender de éste y en este artículo?

Entonces el propósito de lectura se transforma en un propósito de aprendizaje que guía la lectura de estudio y permite focalizar *no todo el contenido*, sino aquel que explícitamente buscamos en el texto. Enfocarse en contenidos centrales permite concentrar y articular los esfuerzos en ellos y poder valorar, después de la lectura cómo arribamos a su aprendizaje a través del recorrido emprendido.

Explicitar el propósito de lectura y aprendizaje es algo que casi nunca hacemos los profesores pues lo damos por entendido y asumido por los alumnos. Entonces, la recomendación que se hizo a los alumnos en el curso es que procuren *siempre* hacerse explícito el propósito de aprendizaje o de búsqueda de información que requieren cada vez que se enfrentan a un texto de estudio y que se

apoyen para ello en la noción de superestructura al recuperar la forma gráfica del texto hasta donde sea posible.

Durante la lectura de estudio. Comenzamos por definir qué significa:

La lectura de estudio es el camino seguro para llegar a dominar una metodología eficaz a la hora de estudiar, ya que los contenidos o materias que pretendemos asimilar pasan por nuestro cerebro para facilitar su comprensión y puesta en práctica (Pérez Grajales, 2006, 82).

Como se advierte, esta definición es bastante simple e ilustrativa. El énfasis pragmático en ‘una metodología eficaz a la hora de estudiar’ suele anclar la atención de los alumnos hacia un procedimiento que esperan simple y que, sin embargo poco a poco se va complejizando para dar lugar al análisis, la construcción de sentido, la interpretación y recuperación pertinentes del contenido.

Así, distinguimos en el proceso de comprensión, *tres niveles de lectura*:

- ❖ *Literal*
- ❖ *Inferencial*
- ❖ *Crítico e intertextual*

Como se entenderá, lograr cada nivel requiere de varias etapas (Pérez Grajales, 2006). Además, pueden distinguirse estos tres tipos de lectura en los casos en que el propósito del lector aprendiz es, por ejemplo, buscar información, donde el nivel *literal* es suficiente. En cambio, en el caso de la lectura de estudio, son indispensables además del nivel literal, sobre todo el nivel inferencial y el crítico intertextual. Este último significa poder reflexionar el contenido del texto y establecer relaciones de valoración con otros textos o concepciones.

Algunas estrategias sugeridas y practicadas durante la lectura de estudio en los cursos para ‘retener, analizar y recuperar’ el contenido (Pérez Grajales, 2006, 82) fueron las siguientes:

- Subrayar lo que cada estudiante consideraba relevante o valioso de acuerdo con el propósito de aprendizaje acordado.
- Señalar las ideas principales en cada párrafo valorando que no se repitan en otros párrafos para hacer un resumen.

- Construir o formular y responder un cuestionario con el fin de enfocarse en los aspectos destacados en el propósito de aprendizaje.
- Tomar nota, ésta “es un texto que proviene de otro texto escrito. Es el resultado de la comprensión, retención y evocación de lo leído” (Pérez Grajales, 2006, 83).
- Tomar apuntes para lo cual Pérez Grajales (2006, 83) recomienda los siguientes pasos:
 - Lectura atenta del texto consultado.
 - Anotar en fichas o en el cuaderno las ideas que se quieren conservar.
 - Indicar la fuente bibliográfica de donde proceden los apuntes.

Como puede observarse, los apuntes son particularmente útiles cuando se tienen previstos, desde el propósito de lectura, solo ciertas partes del artículo en cuestión (plano contextual enunciativo).

Después de la lectura: Categorías para analizar en la lectura

De acuerdo a lo mencionado en el apartado “El proceso de lectura académica” esta etapa consiste en la recapitulación del contenido trabajado durante la lectura con alguna o varias de las cinco estrategias planteadas arriba: subrayar, destacar ideas principales por párrafos, responder un cuestionar, tomar notas y/o apuntes. Se atienden en este espacio los planos discursivo-textual y semiolingüístico que nos permiten reconocer, desde la superestructura localizada antes de la lectura, el léxico particular que constituye la postura o paradigma teórico o conceptual de un texto académico.

En este momento es crucial volver al propósito de *aprendizaje* y valorar qué aprendimos al recapitular dicho contenido lo más exhaustivamente que nos sea posible. Entonces, en la puesta en práctica nos fue particularmente útil el conjunto de macroestrategias (Castillo, 2006) para identificar o inferir, pero sobre todo poder hacer un balance de las ideas principales recuperadas a través de las siguientes operaciones:

- *Supresión* de la información irrelevante al propósito de lectura,
- *Selección* de las ideas principales subrayadas en el texto y vinculadas al propósito de lectura.

- *Generalización* y/o abstracción de las ideas identificadas con el enfoque o concepciones que caracterizan el pensamiento del autor/a.
- *Construcción* o *reconstrucción* del significado global del texto estudiado valorando:
 - ❖ ¿Cómo respondió específicamente este texto en nuestra comprensión de las nociones y conceptos que estamos estudiando?
 - ❖ ¿Mediante qué conceptos o nociones ya conocidas y otras nuevas contribuyó este texto a nuestra construcción de conocimientos? ¿en qué medida?

Es decir, la puesta en ejercicio de las estrategias macroestructurales debía permitir y permitió a nuestros alumnos arribar a niveles de lectura inferencial, reflexiva y crítica que condujo al análisis de los conceptos y argumentaciones del autor/a y a la comparación por medio del establecimiento de relaciones entre distintos textos, concepciones y autores en torno a una temática común.

La siguiente cita textual de la revista *Arqueología Mexicana*, Número Especial dedicado al Museo Nacional de Antropología tomada para una exposición por una alumna del primer semestre (Licenciatura en Educación Indígena) responde a las macroestrategias de selección, generalización y construcción:

*En la concepción del papel que cada individuo desempeña en su mundo, se halla la semilla de su acción en el futuro. Más allá de la ilustración de la historia patria o de la cultura indígena, el Museo Nacional de Antropología de México se erige como un gran espejo en el que cada mexicano puede contemplar y recrear los altos valores de su nacionalidad original y proyectarlos hacia el horizonte de la universalidad. (María de los Ángeles García. Curso: *Uso y reflexión sobre las lenguas Indígenas*, octubre, 2017).*

La exposición se realizó como parte del desarrollo del tema “Lenguas y culturas indígenas de nuestro país”. Explicitamos cómo y por qué es que consideramos que María está usando (y poniendo en marcha semejantes procesos cognitivos) según cada una de las macroestrategias mencionadas en una sola cita textual:

Selección de las ideas principales del texto, vinculadas al propósito de lectura. Este último consistió en ‘Hacerse grupalmente de un panorama sobre las lenguas y culturas indígenas de México en el horizonte de nuestra historia y desde una perspectiva arqueológica’. Dicho *propósito* se halla identificado en la selección del siguiente contenido o primera oración de la cita:

En la concepción del papel que cada individuo desempeña en su mundo, se halla la semilla de su acción en el futuro.

- La *Generalización* y/o abstracción de las ideas identificadas con el enfoque o concepciones que caracterizan el pensamiento del autor se hallan contenidas en

Más allá de la ilustración de la historia patria o de la cultura indígena, el Museo Nacional de Antropología de México se erige como un gran espejo en el que cada mexicano puede contemplar y recrear los altos valores de su nacionalidad original y proyectarlos hacia el horizonte de la universalidad.

- El contenido responde a la *Construcción* o *reconstrucción* del significado global del texto estudiado. Semejantes procedimientos de *Generalización* y *Construcción-reconstrucción* del significado se pueden apreciar en la conclusión que la misma alumna elabora, un tanto parafraseando el artículo de Mónica del Villar contenido en el número especial de Arqueología Mexicana, para cerrar su exposición:

El museo nacional de antropología es uno de los recintos museográficos más interesantes de la ciudad de México en él se encuentra una gran exhibición de culturas de los pueblos de Mesoamérica y de la gran arqueología que se encuentran dentro del país. (María de los Ángeles García. Curso: Uso y reflexión sobre las lenguas Indígenas, octubre, 2017).

A la vez, la estudiante siguió un esquema expositivo basado en el resumen (Milian, 2003) y explícitamente orientado por la consigna de que cada exposición presentara a la audiencia los siguientes componentes:

Plano contextual enunciativo: implica proporcionar a la audiencia (el grupo de la clase) algunos antecedentes del tema y el propósito de aprendizaje (similar al de estudio y lectura) en términos de preguntas orientadoras:

- ¿Qué vamos a aprender mediante este texto/exposición?
- ¿Cómo se liga esta exposición al tema del programa que estamos abordando?

Plano discursivo textual: Implica presentar a la clase la superestructura textual que se precisa en el sumario de contenidos (título, subtítulos) derivando de ésta, el contenido temático y del aprendizaje esperado.

A la vez, la exposición presenta una estructura textual que va de la presentación de la temática en una breve introducción, conteniendo los propósitos y aprendizajes esperados; el desarrollo preciso

(en apartados/diapositivas que incluyen un resumen de cada subtema) de la temática en cuestión y una conclusión. Por último, se presenta la bibliografía en formato APA, reciente. La conclusión ha de responder, de algún modo a las preguntas orientadoras y a los aprendizajes esperados.

Plano semiolingüístico. De inicio a fin, el/la estudiante muestra que ha estudiado sistemáticamente el artículo que expone. Es decir, ha realizado las relecturas y síntesis suficientes como para mostrar en la exposición un cierto dominio y apropiación del léxico disciplinar de su temática.

Insistir en un procedimiento recursivo

Se recomendó a los alumnos leer todos los textos académicos de todos sus cursos bajo el procedimiento antes descrito y ejemplificado. Al orientarlos paso a paso en cada fase y ellos mismos probar las ventajas que iban logrando en la comprensión de los textos que estudiamos y discutimos, algunos alumnos fueron apropiándose de este procedimiento que es casi siempre el mismo, pero con las variaciones ilimitadas del contenido, organización y recursos que cada vez pone en juego un autor o autora. De ahí que hablemos de un procedimiento recursivo y estratégico que, al practicarse con frecuencia permite lograr su apropiación e incluso su automatización y uso cada vez más autónomo.

Retos, aprendizajes y resultados de los alumnos enfrentados a la lectura de estudio

Algunos de los resultados que logramos al transitar con los alumnos de cada curso ocurrieron de manera explicitada, pausada, reconociendo y recorriendo varias de las fases y estrategias ya mencionadas como las siguientes y cuando ellos pudieron:

- Localizar el propósito que los autores suelen establecer para confrontarlo con el desarrollo y las conclusiones del texto.
- Aprender a considerar los momentos de lectura (antes, durante y después) junto con las estrategias que les permiten resumir, citar y/o parafrasear el contenido.

No obstante, nos faltó siempre tiempo durante cada semestre para ejercitar más sistemática y recursivamente los modelos y estrategias para la lectura académica y disciplinar. De hecho, advertimos que se requeriría más de un semestre sólo para el aprendizaje de la lectura de estudio, y

otro curso más para enseñar y aprender las diferentes formas para dar cuenta de lo leído a través de la escritura y las distintas disciplinas de la profesión para la que se están formando los estudiantes.

Consideraciones finales

Como puede observarse, las dimensiones de la lectura crítica nos permiten a los profesores y nos permitieron en las prácticas de lectura académica de nuestros cursos en la universidad dar lugar a la reflexión, el análisis y la argumentación. Todas estas dimensiones requieren sin lugar a dudas y siempre de mayor tiempo, ejercicio, construcción y reconstrucción conceptual, así como andamiar la toma de postura de cada alumno con la mediación precisa de cada profesor/a en el momento preciso.

Para la escritura, además de considerar los momentos o fases de construcción de este proceso, es necesario distinguir distintos géneros y productos escritos que van de las citas textuales (fichas de lectura) a la construcción de un punto de vista propio que implica generar argumentos a partir de las fuentes y las diversas modalidades de lectura: decodificadora, analítica, crítica, reflexiva (Makhlouf, 2016).

Justo el conjunto escritos para dar cuenta de la lectura de estudio y analítica constituyen los insumos y contenidos, la materia prima, valga la metáfora, para que los alumnos puedan producir cualquier escrito académico en el cual se manifiesta su apropiación y construcción del conocimiento...

Nuestra consigna esencial consiste en guiar a los estudiantes y proponerles tanto andamiajes como ejemplos y modelos para que logran afianzar sus competencias académicas a través y por medio de principios lingüísticos, funcionales y discursivos aplicados a la lectura (Aznar et al, 1991) así como de diversos conceptos de la didáctica de la lengua al producir a lo largo de un curso distintos productos de lectura y escritura académicas. Este andamiaje ha de transitar por un recorrido más o menos sistemático de lectura analítica y disciplinar de los artículos que conformaron la bibliografía de un curso. Buscamos hasta donde nos es posible, implementar un procedimiento estratégico y recursivo de lectura en aras de propiciar la autonomía y apropiaciones de los alumnos y de extender estas modalidades al estudio de los textos de todos los cursos de un semestre tanto como en semestres posteriores.

Pretendimos que los estudiantes pusieran en juego explícita y conscientemente los tres niveles o planos de lectura:

Plano contextual enunciativo o marco disciplinar teórico desde el cual los alumnos identifican las voces de los autores, sus posturas y argumentaciones en el discurso académico, así como el propósito de un artículo, vinculado éste al propósito de lectura y/o de aprendizaje.

Plano discursivo-textual. Al reconocer las modalidades discursivas básicas (narrativa, descriptiva, explicativa-expositiva y argumentativa) y tras de éstas, sus funciones los lectores aprendices, si se han comprometido en su propio proceso cognitivo (De la Vega, 1990) son capaces de recapitular el contenido del texto académico en cuestión, contrastando la superestructura inicial con el léxico recorrido en los tres momentos de lectura.

Plano semiolingüístico, que corresponde al nivel de las *microestructuras* (van Dijk, 1983 Jolibert, 2001 y 2003) resulta particularmente útil en la recapitulación *después de la lectura*, del léxico particular a una determinada disciplina al repasar el contenido semántico por medio de las frases temáticas que propone Pérez Grajales (2006).

Estos tres planos o niveles que se distribuye entre las diversas fases de lectura (antes, durante y después) resultaron bastante útiles en el aula universitaria como andamiajes didácticos y estratégicos para reconstruir el contenido disciplinario del discurso académico durante la lectura/aprendizaje de cada texto. Los desafíos hasta hoy, radican aun en las vías de esta recapitulación de las temáticas de lectura según éstas son asumidas por los alumnos al seguir o no el recorrido propuesto.

Referencias bibliográficas

- Aznar, E., A. Cros y L. Quintana. *Coherencia textual y lectura*. Universidad de Barcelona: Horsori, 1991.
- Bain, D. y B. Schneuwly. “Hacia una pedagogía del texto” en Lomas (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía, 2002. 145-160.
- Bassols, M. y A. Torrent. “Argumentación” en *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro. 1997. 29-63.
- Benvegnú, M.A., Galaburri, M.L., Pasquale, R. y Dorrnoro, M.I. “¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?” En *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*. Argentina: Universidad Nacional de Luján, 2001.

- Castillo, L. C. “La diversidad textual” y “Niveles de los textos escritos” en *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje*. Colombia: Convenio Universidad del Valle - Alcaldía de Santiago de Cali, 2006.
- Cassany, D. “Leer desde la comunidad” en *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Colomer, T. y A. Camps. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Celeste, 1996.
- De Vega, M. *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990.
- Jolibert, J. “Siete niveles de conceptos lingüísticos para la lectura y la escritura. Propuesta de una problemática didáctica integrada” en Bofarull, Ma. T. I. Solé, A. Teberosky, L. Tolchinsky et. al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó. Laboratorio Educativo, 2001. 79- 95.
- Jolibert, J. y J. Jacob, Equipo de Profesores de Valparaíso y Puchuncaví. *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaíso, Santiago de Chile: LOM ediciones, 2003.
- Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Makhlouf Akl, C. “Estrategias de lectura con estudiantes universitarios: reflexiones, propuestas y materiales didácticos” en Ortega Cortéz F.P. y Villaseñor López V.Y. (Coordinadoras) *Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2016. 177-206.
- Milián, M. “Textos expositivos: el resumen” en Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao, 2003. 161-177.
- Pérez Abril M. y G. Rincón Bonilla. *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- Pérez Grajales, H. “La comprensión lectora” en *Comprensión y producción de textos*. Colombia: Ed. Magisterio, 2006. 75-90.
- Sánchez, M. E. “¿Cuál es el problema? Leer y no comprender”. En *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. México: Aula XXI, Santillana, 1993.
- Solé, I. “De la lectura al aprendizaje” en Lomas (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Papeles de pedagogía Paidós, 2002.

- Solé, I. “Leer, comprender y aprender”, “Construyendo la comprensión... Durante la lectura” y “Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura” en *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 2006. 33- 40, 101-116, 149 y ss.
- Tolchinsky, L. y M. Pipkin. “Seis lectores en busca de un texto” en López, Rodríguez, F. et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: Graó, 2001. 99-110.
- Van Dijk, T. *la ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.
- Vázquez, A. “Alfabetización en la universidad” en *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Universidad Nacional del Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Año 1. 1. (Octubre 2005).
- Villaseñor López, V.Y. “Sobre enunciación y niveles lingüístico textuales en el proceso de escritura” en *De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyecto didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria*. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 97-164. (En prensa).

LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS LICENCIATURAS DE LA UPN: IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA

César Makhoulouf Akl

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

Esta ponencia se desprende de experiencias de investigación llevadas a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, como parte de un proyecto que tiene como objetivo contribuir a sentar las bases metodológicas, académicas y pedagógicas de un programa universitario de lectura y escritura. El subproyecto que alimenta los datos aquí expuestos se planteó sistematizar los resultados de las investigaciones anteriores y analizar los datos proporcionados por los grupos de discusión realizados con estudiantes de licenciatura, con el fin de conformar propuestas y lineamientos didácticos de alfabetización académica. Se aplicó un cuestionario (que se piloteó previamente) con 73 preguntas de opción múltiple a 150 estudiantes de las cinco licenciaturas de la UPN sobre sus prácticas de lectura y escritura. Se realizaron dos Grupos de Discusión conformado por 10 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y 11 de la Licenciatura en Pedagogía. Los tres tópicos que se identificaron con respecto a la lectura y comprensión de textos en los GDs analizados, y que se cotejaron con los resultados de los cuestionarios aplicados en las licenciaturas, fueron los siguientes: –El conocimiento previo y la comprensión –Los géneros discursivos –Las estrategias de lectura. Se destaca la importancia de cada uno de estos factores en la lectura y comprensión de textos, se presentan los resultados encontrados y se finaliza con algunos ejemplos de lineamientos didácticos para abordar las problemáticas descritas.

Palabras clave: *comprensión lectora, alfabetización académica, grupos de discusión.*

Introducción

Junto a los integrantes del cuerpo académico al que pertenece el autor, interesados en la llamada *alfabetización académica*, hemos venido trabajando en varios proyectos de intervención y/o investigación, en el transcurso de varios años, lo relativo a la temática de la lectura y la escritura en la educación superior, principalmente la de los estudiantes universitarios de la UPN Ajusco. Lo que se presenta en esta ponencia se desarrolló como parte del proyecto **Alternativas para promover la lectura y la escritura en la UPN**, específicamente en el subproyecto ***La perspectiva de los estudiantes sobre la lectura y escritura en las licenciaturas de la UPN: implicaciones para la docencia***, cuyos responsables son la Dra. Yolanda de la Garza López de Lara y el autor de esta ponencia, con el apoyo del Mtro. Miguel Bernardo Torres Lorenzana. Los objetivos del proyecto general y del subproyecto son los siguientes.

Objetivo del proyecto general:

Contribuir a sentar las bases metodológicas, académicas y pedagógicas de un programa universitario de lectura y escritura, a partir tanto de la sistematización de resultados de las investigaciones anteriores, como del desarrollo de nuevos proyectos de investigación y/o intervención. Se pretende conformar propuestas y lineamientos didácticos de alfabetización académica como base para la posterior creación de un programa universitario de lectura y escritura académicas.

Objetivo general del subproyecto:

Sistematizar los resultados de las investigaciones anteriores y analizar los datos proporcionados por los grupos de discusión con estudiantes de licenciatura, con el fin de conformar propuestas y lineamientos didácticos de alfabetización académica.

Objetivos específicos del subproyecto:

1. Analizar, con una perspectiva didáctica, los datos y la información con la que cuenta actualmente el cuerpo académico (resultado de la aplicación de encuestas a alumnos de las licenciaturas de la UPN Ajusco sobre sus prácticas de lectura y escritura)
2. Realizar el análisis de los grupos de discusión llevados a cabo en dos licenciaturas.
3. Elaborar un material de divulgación de nuestros resultados de investigación dirigido a maestros, referido a las necesidades formativas de los estudiantes y las acciones docentes para apoyarlos.
4. Indagar sobre los procesos de lectura y escritura académicas de en las licenciaturas de la universidad desde la perspectiva de los profesores.

La perspectiva en la cual se inserta este proyecto de investigación, toma como eje la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar.

La finalidad última es tratar de identificar y ofrecer los recursos y apoyos que les son necesarios para desarrollarse como lectores y escritores competentes en el ámbito universitario y profesional. Para ello nos propusimos analizar, con una perspectiva didáctica, los datos y la información con la que cuenta actualmente el cuerpo académico, provenientes de las siguientes investigaciones y experiencias docentes:

—*La lectura y escritura de estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*: Se aplicó un cuestionario (que se piloteó previamente) con 73 preguntas de opción múltiple a 150 estudiantes de las cinco licenciaturas de la UPN: Psicología Educativa, Pedagogía, Sociología, Administración Educativa y Educación Indígena. Por diversas razones no fueron tomados en cuenta varios cuestionarios y el corpus se recortó a 121. Las preguntas del cuestionario están agrupadas en las siguientes categorías: Antecedentes, motivación, formación en la universidad, tiempo de lectura y escritura, percepción del alumno sobre el profesor, apoyos complementarios para mejorar los procesos de lectura y escritura, estrategias de lectura, estrategias de escritura, material didáctico, trabajo de tesis y un apartado para los estudiantes cuya primera lengua no es el español.

—*Grupo de discusión. Licenciatura en Educación Indígena*: El grupo de trabajo estuvo conformado por 10 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Los propósitos del grupo de discusión fueron:

- Identificar experiencias universitarias que consideren han incidido positivamente en su formación como lectores y productores de textos
- Identificar los rasgos que caracterizan estas experiencias.
- Conocer las exigencias que la universidad les hace a los estudiantes en cuanto a la lectura y a la escritura especialmente y en relación con la apropiación del conocimiento, así como la pertinencia de esas exigencias y su aportación a la apropiación de los conocimientos profesionales.

—*Grupo de discusión. Licenciatura en Pedagogía*: El grupo de trabajo estuvo conformado por 11 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Los propósitos fueron los mismos que en el grupo de discusión de la LEI.

En esta ponencia se presentan el análisis de algunos aspectos de lectura y comprensión lectora derivados del cuestionario aplicado a los estudiantes de la licenciatura de la UPN, y del grupo de discusión (GD) con alumnos de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI).

Enfoque teórico

En la actualidad existe una amplia producción científica y académica acerca de la problemática de la cultura del trabajo universitario. Al respecto, se ha argumentado que la alfabetización inicial, general,

adquirida en los niveles previos a la universidad resulta insuficiente para enfrentar las exigencias que plantean la introducción en un nuevo campo de conocimiento. Se espera que los alumnos en este nivel ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico –que algunos estudiantes logran– y, si este no es el caso, el resultado será un inevitable bajo rendimiento general o, lo que es todavía más preocupante, el atraso en y hasta el abandono de los estudios. Como señala Carlino (2003, 411):

“Las investigaciones sobre alfabetización académica sirven para explicar, de una forma novedosa, la constatación de muchos profesores universitarios acerca de que los estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores. Se dice que el nivel medio o un curso de ingreso universitario deberían haber garantizado los conocimientos necesarios para trabajar con los textos de las asignaturas, para obtener, analizar, interpretar, elaborar y transmitir información”.

En la universidad, los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, que presentan posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos grandes cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, identificar y contrastar resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales. Las disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, convierte en más difícil todavía su apropiación por parte de los alumnos.

Ahora bien, la fuerza del concepto de *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos, advirtiendo contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre y que se complete en algún momento.

Las consideraciones aquí expuestas tienen la intención de abrir una discusión para estimular una toma de posición respecto de la problemática que se plantea y fundamentalmente, el dar inicio al análisis de opciones viables para encontrar soluciones, a través del diseño de propuestas pedagógicas, y su prueba y experimentación a través de la investigación.

Enfoque metodológico

Para la aplicación de la metodología de los grupos de discusión (GD) se tomó la perspectiva de Jesús Ibáñez. En esta perspectiva, el investigador asume una función-sujeto: él es el lugar en donde la información se transduce en significación y en sentido (Ibáñez, 1986). Esquemáticamente, un grupo de discusión es un mecanismo de producción de discursos organizados y estructurados por un investigador que explora un fenómeno social específico. El GD opera desde criterios como la tensión entre homogeneidad/ heterogeneidad: los sujetos invitados se mueven en un campo temático/problemático común; tienen intereses y expectativas frente a ese fenómeno; a su vez, aunque pueden converger en una situación problemática común, proceden de lugares discursivos, ideológicos e institucionales diferentes. Los sujetos son invitados a conversar porque sus discursos representan una posición (un topos) que puede interactuar, deliberar, entrar en relación con otra posición (otro topos) (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013).

La labor interpretativa se ocupa de identificar, en el flujo de la conversación-discusión, cuáles son las posiciones clave y los ejes de tensión que circulan. No se trata de describir de manera exhaustiva todo lo que se dijo en el GD, no se trata de un “análisis del contenido”. No se trata de descomponer la información en unidades para agrupar y generar categorías de análisis desde los datos. Las categorías de análisis, en esta perspectiva epistémica, son apuestas del investigador. La tarea interpretativa consiste en la identificación de la estructura de la discusión-conversación. Se trata de preguntas como: ¿cuáles son las posiciones en disputa?, ¿cuáles son los tópicos centrales que generan polémica?, ¿cuáles son los argumentos de las diferentes posiciones? En este sentido, se trata más bien de generar un esquema de ese sistema de posiciones y reconocer los argumentos que las soportan. (ídem)

Resultados

Los tres tópicos que se identificaron con respecto a la lectura y comprensión de textos en los GDs analizados, y que se cotejaron con los resultados de los cuestionarios aplicados en las licenciaturas, fueron los siguientes:

- El conocimiento previo y la comprensión
- Los géneros discursivos
- Las estrategias de lectura

Para cada uno de estos tópicos, presentaremos primero su importancia en la comprensión lectora y luego describiremos los hallazgos propiamente dichos.

1. El conocimiento previo y la comprensión.

1.1 La importancia del conocimiento previo en la comprensión de textos.

El conocimiento previo es un elemento crucial para explicar las diferencias en los aprendizajes entre lectores novatos y expertos, ya que influye en el tratamiento que se da a la información proveniente del texto; los esquemas de conocimiento previo son los “lentes” o filtros a través de los cuales se interpreta la realidad en general, y en este caso los textos en las prácticas lectoras. Los procesos de comprensión se dan en la interacción entre el conocimiento previo y las características de los textos (ver Solé y Teberosky, 1999). Los docentes necesitan preparar a sus alumnos para la lectura estableciendo y activando el conocimiento de base relevante (Beck, 1997), proporcionándoles una base sobre el contenido de los textos que han de leer. Esto cobra importancia en el nivel superior debido a que, como señala Carlino:

Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. (2003, 1)

1.2 La problemática detectada

Al preguntarles en los cuestionarios cuáles son los aspectos que se les dificultan en la comprensión de textos, destaca la percepción de los estudiantes de que el principal problema para la comprensión es **el desconocimiento de vocabulario**. También se hizo referencia en más de la mitad de los encuestados a la terminología especializada empleada en los textos.

Esto se confirma en parte en el Grupo de Discusión (GD) llevado a cabo con los alumnos de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI); los estudiantes refirieron otros factores como **desconocimiento de temáticas y conceptos específicos de la carrera que cursan**: “acá en la universidad, cuando yo llegué por ejemplo, hay conceptos que yo no sé si yo no entendía” (M. G.). “Hay términos que el alumno de pedagogía entiende muy bien y yo en cambio veo una palabra o un término que nunca lo había escuchado” (A.); también hicieron referencia a la **falta de conocimientos previos**

respecto a conocimiento del mundo, en especial respecto a la visión “occidentalizada” que pudieran presentar tanto los textos de estudio como la visión que pudieran tener los docentes.

Un tema relacionado a esta problemática, destacada por los estudiantes en el GP fue que algunos profesores **no toman en cuenta las deficiencias de conocimiento previo** que pudieran presentar los alumnos, lo cual puede representar un obstáculo para que los nuevos conocimientos que pretenden enseñar los docentes sean adquiridos por los aprendices.

Los alumnos señalan que **hay profesores que se niegan a brindar apoyo para la construcción de conceptos que los alumnos “ya deberían de dominar”**, ya sea por que debieron aprenderlos en la formación previa a la universidad o en los cursos previos de la carrera: “hay maestros que dicen no es mi área, yo no tengo por qué corregirles la ortografía, yo no tengo por qué decirles que significa esta palabra, ya deberían de manejar este lenguaje en este nivel, es su obligación investigar esa palabra para conocerla” (M. R.).

Los estudiantes de igual manera aluden a que algunos **docentes no hacen uso de estrategias de enseñanza que propicien la construcción de conocimientos por parte de los alumnos**. Por el contrario crean un clima tedioso en el aula de clases que favorece poco el aprendizaje: “El semestre pasado me pasó que yo sentía algunas clases demasiado aburridas porque había un profesor que se detenía a hacerles las mismas preguntas a todos compañeros y si éramos veintitantos [...]” (M. R.).

2. Los géneros discursivos

2.1 La importancia de conocer y analizar los géneros discursivos y tipos de texto que se leen como parte del trabajo académico.

El lenguaje resulta en textos, los cuales conforman lenguajes sociales o discursos que toman una forma particular o género, es decir, que tienen maneras diferentes e identificables de usar el lenguaje en diferentes situaciones y con diferentes propósitos. El aprendizaje dentro de una disciplina, ya sea de las ciencias naturales o sociales, es en gran parte el aprender a hablar y escribir en los géneros y discursos propios de esa disciplina (Lemke 1990). En este sentido, cobra aún más relevancia el atender a los diferentes usos y formas del lenguaje en el ámbito universitario, y en las oportunidades que los alumnos tengan de participar activamente en la producción e interpretación de diferentes tipos de textos relacionados con las disciplinas.

2.2 La problemática

El problema aparece cuando se les presentan a los alumnos textos que no están hechos o adaptados para el contexto de la enseñanza y resultan novedosos ellos. Hay además poca claridad sobre lo que constituye un género o tipo de texto particular, por ejemplo el ensayo. En este sentido, entre las dificultades que los alumnos que participaron en el GD de la LEI dijeron que afectan su formación académica en la UPN, está el **desconocimiento de la estructura de los diferentes textos que se leen o que escriben**: “Cuando nos ponemos a analizar el trabajo final, resulta que a la hora de ver muchas cosas que debimos haber anotado no lo hicimos, porque no reflexionamos antes sobre lo que realmente el profesor quería” (M. R.)

De acuerdo a los resultados de las encuestas, la elaboración de un **ensayo** es la actividad que más proponen los profesores para trabajar los textos de sus asignaturas, después de los reportes de lectura, con el fin de dar cuenta de la reflexión y del análisis en relación con una temática.

En el GD con alumnos de Pedagogía también se mencionó esta problemática:

*[...] mi experiencia fue al principio de la carrera bastante mala al encontrarme que **no sé hacer un ensayo**, cómo algún profesor pretende que yo entregue un ensayo cuando no lo sé hacer, yo creo que sería y es una buena área de oportunidad el hecho de que en el primer semestre o antes de entrar a primer semestre haya algún curso en el cual te maneje cómo elaborar un texto académico, cuáles son las partes y qué debe contener cada parte. (Persona 1)*

*“Yo he tomado dos de esos inter-semestrales y yo la verdad **sigo complicándome la vida al tratar de hacer un ensayo igual que mis compañeros.**” (Persona 2)*

*[...] toda mi formación hasta antes de llegar aquí ha sido reproducir y a lo mucho parafrasear un libro; nomás ya llegando aquí como todos dicen **te empiezan a pedir trabajos y no sabes ni cómo ni por dónde** y entonces todo el mundo te empieza a decir es unas ideas del autor, un ensayo, pero pones tu opinión con que entregues una hoja. (Persona 3)*

3. Las estrategias de lectura

3.1 La importancia de la enseñanza de las estrategias para la comprensión

El pensamiento estratégico es fundamental para un buen desempeño como lectores y escritores. No se trata simplemente de hacer ejercicios o rutinas o de técnicas automatizadas, sino de poder dominar, modificar y adaptar dichas técnicas, es decir, de hacer un uso deliberado y planificado de

una secuencia de procedimientos para lograr ciertos fines o propósitos establecidos. Implica tener objetivos que guían la acción, el planificar y anticipar los pasos necesarios para alcanzarlos, así como su secuencia, y el control y supervisión de las propias acciones para poder adecuarlas y cambiarlas cuando sea necesario (Solé y Teberosky, 1990). En el caso de la lectura, las lectoras y lectores estratégicos comprenden los propósitos implícitos y explícitos de la lectura, activan y usan los conocimientos relevantes para interpretar el texto, guiando la atención y controlando la comprensión; detectan dudas y contradicciones que van surgiendo durante la lectura e intentan resolverlas, y valoran el logro de sus objetivos. En este proceso hacen inferencias, evalúan la consistencia del texto, toman notas, realizan esquemas, además de hacer resúmenes, leer otras fuentes e integrar nuevas informaciones. El uso estratégico de conceptos y procedimientos adecuados incluye entonces la *metacognición*, es decir, un conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos. Implica también la *capacidad metalingüística*, que consiste en analizar y utilizar los conocimientos lingüísticos y los aspectos relevantes a la tarea o actividad y al contexto.

3.2 La problemática

En el GD de Pedagogía se pone en evidencia la falta de conocimiento de estrategias adecuadas por parte de los estudiantes, así como una falta de guía, a pesar de los “manuales” con los que han tenido contacto:

[...] Cuáles son las técnicas de lectura, no leer tanto, sino leer mejor; porque como en un texto, como dices... si tienes un buen texto, si manejas bien un texto de ahí ya puedes mantener una buena posición, y si uno se contrapone... si entendiste el primero, de ahí lo puedes identificar y eso es una interconexión que yo creo que eso es lo que se espera o el ideal... (pero) no tenemos una..., no leemos bien, [...] (Persona 1)

*[...]no es el hecho que muchos compañeros no lean **sino cómo leemos**. El problema radica en cómo leemos realmente; con una lectura siempre hacemos lecturas rápidas y realmente no comprendemos lo que leemos, aparte de que nos da pereza encontrar una palabra difícil y buscarla, digo: –‘no aborita, en el contexto comprendo qué quiere decir’ [...]* (Persona 1)

Por otro lado, en las encuestas aplicadas en las licenciaturas los alumnos reportan que la actividad más utilizada para trabajar las lecturas es la elaboración de reportes de lectura, seguida, como se comentó en la sección anterior, por la elaboración de ensayos. Aquí queremos destacar las otras modalidades, que si bien están presentes, tampoco sobresalen de las demás. Nos referimos a elaborar cuadros sinópticos, realizar mapas mentales y hacer esquemas, tres modalidades de lo que se

suele llamar organizadores gráficos, y que pueden tener un papel muy importante en la comprensión lectora, como veremos más adelante, y que, sin embargo, quedan rezagadas en su uso por parte de docentes y estudiantes.

Otra dificultad derivada de las encuestas es el poder “encontrar las ideas principales”, lo que implica que los alumnos se enfrentan a la cuestión de encontrar el sentido global de una lectura, la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr el objetivo de lectura. Podemos anotar que la estrategia de hacer preguntas sobre el texto, puede ayudar también en este sentido. En la siguiente sección se presentan también algunas estrategias que pueden ayudar a resolver este problema, con el uso de los organizadores gráficos. El aprender a identificar las ideas principales y secundarias de un texto resulta en sí mismo un gran avance como estrategia de comprensión lectora, y resuelve uno de los problemas básicos a los que se enfrentan los estudiantes con los textos, el cual muy frecuentemente enfrentan subrayando el texto de manera extensiva e indiscriminada, de manera que luego es muy difícil recuperar la información relevante y/o pertinente.

Conclusiones

Los métodos de indagación empleados han dado luz sobre algunos de los retos que enfrentamos en la universidad para lograr el pleno desarrollo académico de nuestros estudiantes. También han proporcionado información valiosa que puede ser utilizada para emprender acciones que favorezcan su comprensión y apropiación de los textos académicos. A partir de estos resultados hemos propuesto algunos lineamientos para abordar las problemáticas descritas. Sólo mencionamos muy resumidamente algunos:

1. Conocimiento previo y comprensión:

- Detectar el nivel y extensión de los conocimientos de los alumnos con el tema a tratar.
- Hacer preguntas sobre el contenido del texto.
- Dar explicaciones y ejemplos sobre el contenido.
- Crear un diálogo genuino en el aula, como un proceso colaborativo, en el que se permita a los alumnos participar activamente.

2. Los géneros discursivos:

—Proporcionar información pertinente sobre los tipos de texto, a través del análisis conjunto de textos reales de las disciplinas académicas.

—Explorar con los alumnos modelos convencionales (de un ensayo, un informe, por ejemplo), y luego combinar la lectura con la escritura de los mismos.

—Modelar la composición para los alumnos.

—Construir conjuntamente un texto con los estudiantes.

3. Las estrategias de lectura:

—Modelamiento de las estrategias de lectura:

–Hacer predicciones sobre el contenido

–Hacer inferencias

–Hacer analogías

–Demostrar “estrategias de reparación” (cómo corregir errores de comprensión)

–Enseñar a utilizar organizadores gráficos (diagramas, mapas mentales y conceptuales, etc.)

Referencias bibliográficas

Beck, Isabel L. El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura. En: Resnik y L. Klopfer. *Currículum y cognición*. Argentina: AIQUE. (1997): 75-103.

Carlino, Paula. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420, Universidad de los Andes, Venezuela.

Carlino, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *En 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, mayo de 2003.

Ibáñez, Jesús. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI. 1986.

Lemke, Jay. *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex. 1990.

Pérez Abril, Mauricio y Gloria Rincón Bonilla. (coords.) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* 1ª ed. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

Solé, Isabel y Ana Teberosky. La enseñanza y aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: Coll, C., Marchesi, A. Y Palacios, J. (comps). *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2.* Madrid: Alianza Editorial. (1990): 461-485.

PRÁCTICAS DE LITERACIDAD COLABORATIVAS PARA FORMAR FÍSICOS

Rocío Brambila Limón

Universidad Autónoma De Tlaxcala

Alma Cecilia Carrasco Altamirano

Rollin Kent Serna

Benemérita Universidad Autónoma De Puebla

Resumen

¿Cómo se forman los científicos en una universidad mexicana? Esta investigación ve a las comunidades científicas organizadas por disciplinas, como sistemas de producción colectiva que producen conocimiento materializado en el artículo científico. Aprender a leer, escribir y publicar para la ciencia es un proceso complejo. Esta es la razón que nos motiva a acercarnos a un grupo de físicos durante su formación doctoral, para conocer ¿cómo aprenden los novatos el oficio de ser científicos? El objetivo de esta investigación da cuenta de los aprendizajes situados, localizados y deslocalizados, en un doctorado de competencia internacional, en torno a la formación doctoral de Físicos, expresada a través de sus publicaciones científicas. Se emplea una metodología cualitativa, utilizando análisis de contenido y del discurso para reportar hallazgos de una entrevista a profundidad a un tutor que forma doctores en Física en una universidad pública mexicana y se reportarán datos cuantitativos de las mediciones cinciométricas de la producción científica del doctorado en Física, del entrevistado, que se realizan en colaboración internacional. Se utiliza una perspectiva socioantropológica y como marco de análisis los Nuevos Estudios de Literacidad. Se reportan hallazgos en torno a la colaboración, expresados en 1) formación compartida entre México y las estancias internacionales realizadas durante la formación doctoral de los aprendices y 2) coautoría internacional entre expertos y aprendices. Se concluye que el aprendizaje compartido, que sucede durante las estancias doctorales de los aprendices, fortalece la formación doctoral expresada en escritura científica disciplinar, reconocida internacionalmente y permite la adhesión de nuevas formas de trabajo colaborativo, que tiende de redes de colaboración internacional, que prevalecen en el tiempo, más allá de la formación de un estudiante doctoral.

Palabras clave: *literacidad, doctorado, relación investigación-docencia.*

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo aportar evidencia empírica que permita describir, analizar y explicar las prácticas sociales que mantienen la colaboración una red disciplinar internacional durante la formación doctoral de físicos, para dar cuenta de las prácticas colaborativas internacionales que permiten la publicación de textos científicos de sus actores, durante y posteriormente a su formación doctoral.

El tema central es la colaboración en la formación doctoral de físicos y el aprendizaje de prácticas de literacidad que permiten el acceso a la comunidad científica internacional.

Formar autores en ciencias es un reto muy grande en la Física, al ser una disciplina altamente competitiva, en relación al conocimiento innovador y de frontera que lleva a los físicos a publicar constantemente, en un idioma no nativo y con altos estándares de calidad.

Al plantear el problema de la formación doctoral específicamente en el proceso de alfabetización científica disciplinar, ha sido abordado desde distintas disciplinas y se ha estudiado desde un abanico amplio de perspectivas. En este trabajo se adopta la perspectiva sociocultural, y se revisaron a autores que utilizan como referencia conceptual los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Bazerman, 2012; López Bonilla, 2013, 2017; Carlino, 2013; Carrasco y Kent, 2013, Montes, 2017)

Es importante mencionar que existen tres textos, Carlino (2013), Lodoño (2015) y Navarro, F., Ávila Reyes, N., y otros (2016), hacen una revisión de lo publicado, en torno a la literacidad en Educación Superior; en el primer caso, Carlino hace una revisión de textos académicos de 2003 a 2013; en el segundo caso Lodoño publica un artículo denominado “De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte” y en el tercer caso, un grupo internacional de investigadores, publica una excelente revisión y análisis en el artículo “Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina” de 2001 a 2015, debido a que los autores consideran que aún son escasas las investigaciones sistemáticas sobre el tema.

A partir de estas revisiones esta investigación se centra en autores como Barton y Hamilton (2004), en el capítulo “La literacidad entendida como práctica social” estudian empíricamente lo que la gente hace con la literacidad: de las actividades sociales, de los pensamientos y significados de esas actividades sociales y de los textos utilizados en esas actividades sociales. Se pone el foco, en este caso, en lo que hacen los Físicos, en formación y cómo formadores, en un ámbito nacional y cómo se extienden sus redes de colaboración, más allá de las fronteras nacionales.

Bazerman (2012) en el libro “Géneros textuales tipificación y actividad” define a la literacidad entendida como práctica social. Investigadoras mexicanas como López Bonilla y Montes (2017) elaboran una revisión teórica en donde, se explican las nociones básicas de literacidad, literacidad disciplinar y alfabetización disciplinar. También presentan una revisión de la literatura sobre la investigación y aplicación didáctica de la literacidad disciplinar. Se enfatizan dos formas complementarias de abordarla: los estudios que se centran en lo que hacen los miembros de una comunidad disciplinar para acceder y producir conocimiento mediado por textos, y los estudios que

analizan las características y dimensiones de los géneros disciplinares. Para este caso, en particular, se documentan prácticas que realizan los Físicos para acceder al conocimiento, con lectura de textos especializados, durante su formación doctoral y las prácticas de escritura, para producir artículos científicos, ya sea como una exigencia de titulación doctoral y cómo una vía de acceso a la disciplina, en este caso la Física. En este estudio no nos centraremos en todos los géneros disciplinares, únicamente en el artículo científico.

Otros estudio relevante en torno a este tema, lo desarrolla Peredo (2016), quien aborda los estudios doctorales e identidad disciplinar discursiva; analiza la formación de investigadores en programas de doctorado. Y estudia los puntos comunes o divergentes, a partir de las lógicas de cada disciplina, desde donde se fundamenta la identidad disciplinar y discursiva, argumenta que la identidad lectora se intersecta con la identidad disciplinar, de modo que los contextos donde se desarrollan los procesos cobran importancia. Ser científico significa pertenecer a una élite social e institucional que demanda aprehender prácticas, rituales, valores y formas de comunicación particulares. El texto concluye indicando la falta de un espacio curricular de enseñanza de la comunicación científica. En el caso estudiado, los Físicos del Instituto Luis Rivera Terrazas, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, aprenden a escribir para la ciencia y para su disciplina, aprehendiendo valores, prácticas y rituales por inmersión, no en un espacio curricular acotado, sino en la práctica diaria, con sus asesores, tutores, compañeros y colaboradores internacionales.

Esta breve revisión teórica permite formular de forma más precisa el problema de investigación. Ahora sabemos que son escasas las investigaciones sistemáticas sobre la formación de autores en ciencias, es decir, como un estudiante doctoral, aprende a leer y a escribir en su disciplina para ser leído y referido por sus iguales. Y aún son más escasas las investigaciones que se centren en los miembros de las comunidades disciplinares. Esta investigación propone mirar lo que hacen las personas que forman y se forman como doctores en ciencias para convertirse en miembros de élite que publican, son reconocidos y suman trabajos a su disciplina. Mirando de cerca cómo colaboran internacionalmente, durante y después de la formación doctoral de uno o más estudiantes y cómo se aprovechan los recursos para fortalecer y multiplicar las publicaciones de artículos científicos en revistas internacionales.

Sin duda la formación de doctores en ciencias, es hoy un tema central en el marco de las preocupaciones educativas federales. Se afirma en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, que “el posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo y constituye la vía principal para la

formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público, entre otros” (:65) y se establece que “México enfrenta el reto de impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información” (:65).

Por todo lo que se ha expuesto, se plantean dos preguntas que orientan esta investigación:

¿Qué sucede durante la formación doctoral de Físicos que los convierte en autores en ciencias de competencia internacional? y ¿qué efecto produce escribir colaborativamente, con otros colegas a nivel internacional, durante el doctorado en física?

Para una la investigación educativa en Educación Superior, conocer más acerca de la escritura colaborativa durante el doctorado es de suma importancia porque permite su visualización, validación, institucionalización y expansión.

Método

Esta investigación es de corte cualitativo, se desarrolló con una perspectiva socioantropológica. Desde la perspectiva antropológica la investigación se acercará desde la literacidad académica disciplinar, vista desde una perspectiva multidisciplinaria que considera estudios antropológicos y estudios sociales de las actividades letradas. Reconoce a la escritura académica como actividad y la estudia a partir de categorías como eventos, actores, discursos y recursos que explican los intercambios de comunicación y los procesos de construcción colectiva de la producción académica.

La investigación cualitativa, coloca al investigador en el mundo, emplea un método de análisis interpretativo que “vuelve visible el mundo social.” Estas prácticas interpretativas, convierten el universo de estudio en una serie de representaciones que implican una aproximación interpretativa del mundo real. (Denzin & Lincoln, 2011: 1-28).

Se harán uso de diversos materiales empíricos y técnicas como: la entrevista a profundidad, los artefactos, los textos y productos culturales, los “textos” observados, en este caso los artículos científicos publicados en coautoría internacional, durante la formación de dos estudiantes doctorales de 2013 a 2016, asesorados por el mismo tutor.

En esta investigación se pretende cruzar información, para triangular los datos obtenidos a través de los datos reportados en el portal del Doctorado en Física (<http://www.ifuap.buap.mx/posgrados/fisica.php>) y la entrevista a profundidad, realizada a un investigador perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III, que colabora internacionalmente y es miembro del grupo de docentes del doctorado en Física del Instituto de Física “Luis Rivera Terrazas” de la BUAP, que es el único programa Doctoral de esta casa de estudios que posee el grado de internacional.

Resultados

Este apartado está dividido en dos secciones, que darán respuesta a las preguntas planteadas en la presente investigación.

¿Qué sucede durante la formación doctoral de Físicos que los convierte en autores en ciencias de competencia internacional?

En las disciplinas científicas, la producción de conocimiento organiza su quehacer. Suceden un conjunto de eventos de producción textual que demanda formas de colaboración, valoradas y reproducidas en ámbitos académicos, constitutivas de los entornos organizacionales e institucionalizadas por las culturas disciplinarias específicas. Dicho de otra forma, Bazerman (2012) ve a la producción de textos, la circulación de estos y su uso ordenado, como las actividades que dan forma a la actividad y organización de grupos sociales, en este caso, se analizan las condiciones bajo las cuales el artículo científico, texto que legitima la institucionalidad de la ciencia, cumple con la labor de formar nuevos científicos durante su formación doctoral y organiza el quehacer científico de los Físicos en la BUAP.

La coautoría internacional es la forma que toman los eventos que organizan y legitiman estas prácticas, como da cuenta el investigador entrevistado.

[...] estas publicaciones se dan en coautoría, en mi caso, depende del tema de investigación, cuando acordamos codirigir un estudiante doctoral, en conjunto, el estudiante tendrá que moverse entre las dos instituciones y de ahí todos los resultados que se generen tienen que aparecer en coautoría.

También da cuenta de los entornos institucionales y organizaciones que ordenan y permiten estas prácticas.

Para los estudiantes es muy atractivo que exista un coasesor internacional, pueden aprovechar las becas mixtas y pueden estar hasta un año, con ellos [...]

[...] mi red de colaboración es principalmente con España y Estados Unidos, formamos estudiantes doctorales y publicamos, con España, se inició la colaboración desde que hice mis estudios doctorales ahí, en la Universidad Politécnica de Madrid y recientemente un estudiante estuvo durante año y tres meses, formándose allá, primero se fue con apoyo de la beca de CONACyT y después consiguió apoyo de la UPM [...]. Es así como se suman los recursos.

En distintos entornos, las colaboraciones toman otras formas organizativas y dan forma a la red, perdurando en el tiempo. “Con la Universidad de Texas, ya tengo casi 20 años trabajando en colaboración y mis estudiantes, frecuentemente hacen sus estancias internacionales en Estados Unidos”.

¿Qué efecto produce escribir colaborativamente, con otros colegas a nivel internacional, durante el doctorado en física?

Se es científico en la medida en la que se aprende a ser autor (Carrasco y Kent, 2011). En el Sistema Educativo mexicano, se forman académicamente los científicos en el doctorado. Al participar de los grupos de investigación, los científicos en formación aprenden tácitamente los usos de los textos escritos que privilegia su comunidad disciplinar. Uno de los efectos producidos, lo podemos evidenciar en la respuesta del entrevistado, quien valora positivamente la colaboración internacional en la formación doctoral. “[...] es muy valioso, para los estudiantes, porque aprenden cómo se trabaja en otras instituciones, en el extranjero, cómo es la cultura de la ciencia en otras partes del mundo”.

La inmersión en la lectura y la escritura se dan en contextos sociales de actividad específica y el aprendizaje ocurre en interacción con otros participantes de esa actividad. Este aprendizaje se da como resultado de las historias de aprendizaje de la lectura y escritura, que están entramadas en la vida social de cada sujeto que construye significados de los usos de la escritura en entornos sociales específicos. Ser autor en ciencias es participar y apropiarse de los significados que la disciplina le otorga en cada evento de lectura y escritura. Es el resultado de múltiples experiencias, de la propia actividad científica, y del acompañamiento que para los científicos novatos ofrecen los expertos. En el caso estudiado, podemos observar, cómo estas actividades científicas compartidas internacionalmente,

comienzan con la formación de un estudiante doctoral y se continúan por un periodo de tiempo posterior.

[...] con uno de mis últimos estudiantes doctorales seguimos publicando, con un estudiante doctoral comienza la colaboración internacional y después sigue produciendo frutos a lo largo de los años, en ocasiones existe ya la colaboración con investigadores de otros países y se suma el nuevo estudiante y somos ambos sus cotutores, sale el estudiante y seguimos publicando juntos”.

Otro efecto de la colaboración es la pertenencia e identidad disciplinar. Los científicos legitiman su pertenencia o acceso a una comunidad disciplinaria a través de las publicaciones, que se materializan en el artículo científico. (Kent, 2015) Este objeto cobra un valor de moneda de cambio en la legitimación de la ciencia, en la reputación de quien lo escribe y se convierte en la puerta de entrada a los niveles de exclusividad, según el factor de impacto de las publicaciones que aceptan o rechazan un artículo científico.

Las instituciones educativas de nivel superior, llámense Universidades o Centros de Investigación, son clasificadas y calificadas con base al número de publicaciones que sus miembros producen, escriben y publican. (Becher y Trowler, 2001) Incluso la producción científica de los países les posiciona con respecto a otros, por la cantidad de artículos científicos que sus instituciones dedicadas a la generación y aplicación del conocimiento publican.

El doctorado en Física estudiado, ha alcanzado recientemente el grado de internacionalización (2016), en el Padrón Nacional de Programas de Calidad del Consejo Nacional de ciencia y Tecnología, gracias al gran número de publicaciones y colaboraciones que realizan todos los 37 investigadores de esta comunidad académica, desde su fundación, en 1977, hasta la fecha.

De los datos recabados en el portal del Doctorado en Física, (<http://www.ifuap.buap.mx/posgrados/fisica.php>), se puede observar que el investigador/ tutor doctoral entrevistado, que en los últimos cinco años ha publicado el 44% de su producción científica en coautoría con sus estudiantes doctorales más un investigador perteneciente a otra institución de otro país.

Discusión

Esta investigación aporta nuevos conocimientos sobre la formación doctoral en Física en un ámbito mexicano. Como se puede observar la formación doctoral, en Física gira, en gran medida, en torno a

las prácticas de literacidad colaborativas que legitiman y valoran la actividad de los científicos en una disciplina altamente competitiva.

Se muestra que el doctorado, al ser el nivel más alto de formación en el sistema educativo mexicano, plantea retos a los actores involucrados. Ya sea para los asesores como para los estudiantes que deberán buscar recursos, administrarlos y además adquirir el compromiso de publicar en coautoría, con los miembros de dos centros de investigación, lejanos en distancia, pero cercanos en colaboración.

Los científicos en formación, obtienen como recompensa a estos esfuerzos, aprendizajes tácitos y explícitos que les permite el acceso a su disciplina, como productores de conocimiento innovador y de frontera. Además se apropian de una identidad, a través de sus prácticas de escritura, viviendo los valores acatados por la comunidad disciplinar a nivel internacional.

Se espera que esta investigación contribuya a la formación de recursos humanos de alta especialización y a los estudios acerca de la colaboración internacional en la publicación de artículos científicos, ya que México cuenta con el reto de incorporarse a la sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Becher, Tony y Paul Trowler. *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Barton, David, and Mary Hamilton. "La literacidad entendida como práctica social." *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú* (2004): 109-139.
- Bazerman, Charles. *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2012.
- Carlino, Paula. "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), (2013), 355-381.
- Carrasco Altamirano, Alma C., and Rollin L. Kent Serna. "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias." *Revista mexicana de investigación educativa* 16.51 (2011): 1227-1251.
- De México, Gobierno. "Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018." México: *Gobierno de la República*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx> (2013).

- Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln, eds. *The Sage handbook of qualitative research*. Sage, 2011.
- Durand, Juan Pablo. “Grupos de investigación consolidados en la Universidad de Sonora.” *Gaceta Electrónica de la Facultad de Derecho, UNAM* 2.5 (2011).
- Kent, Rollin. “La expansión, diferenciación e institucionalización del sistema de ciencia y tecnología en México: una interpretación neo-institucionalista”. En: Humberto Muñoz (coord.), *La Universidad Pública a Futuro*. UNAM: México. 2014
- Londoño Vásquez, David Alberto. “De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte.” *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación* 13.26 (2015).
- López Castañares, Rafael, et al. “Informe sobre la producción científica de México en revistas iberoamericanas de acceso abierto en redalyc. org, 2005-2011.” (2013).
- López-Bonilla, Guadalupe. “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 (2013): 383-412.
- Montes Silva, Melanie Elizabeth, and Guadalupe López Bonilla. “Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas.” *Perfiles educativos* 39.155 (2017): 162-178.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe. “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad.” *Revista de la educación superior* 40.158 (2011): 59-78.
- Navarro, Federico, et al. “Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina.” *Revista signos* 49 (2016): 78-99.
- Peredo Merlo, María Alicia. “Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas.” *Revista de la educación superior* 45.180 (2016): 41-54.

EL CLUB DE EDUCACIÓN LITERARIA. UNA PRÁCTICA EN LA CULTURA ESCRITA DE ESTUDIANTES EN NIVEL SUPERIOR

María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Crisanto Salazar González

Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Esta ponencia examina la iniciativa de un Club de educación literaria que promueve la recepción de tres eventos culturales realizados en el 2017 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Los juegos florales de educación; Un libro para cada lector y, Cuentos junto al candelabro, se desarrollan para involucrar a la comunidad universitaria en la lectura y escritura de obras literarias. El club se conforma de un grupo de estudiantes de la licenciatura en Educación Media con acentuación en español. Esta ponencia parte de un proyecto financiado por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación 2015. De corte cualitativo, el trabajo se fundamenta en la teoría sociocultural, puesto que pondera los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales. Encuentra que en el proceso de educación literaria surgen dificultades y aciertos que involucra a estudiantes y docentes como actores de la cultura escrita. Dentro de las dificultades señaladas cuenta la resistencia de los estudiantes a participar en espacios distintos al aula, así como la apatía de los directivos por recrear los eventos. En los aciertos destaca la calidad de los poemas y cuentos escritos para los concursos, tanto como la apreciación de la lectura en compañía. Concluye que la educación literaria a través de un club de estudiantes comprende desarrollar acciones encaminadas a las prácticas de lectura y escritura en compañía con el fin de involucrar a la comunidad universitaria en la apropiación de la cultura escrita y educación literaria.

Palabras clave: *Club, educación literaria, estudiantes.*

Introducción

Una problemática que se presenta en la universidad y que se ubica en el ámbito de la cultura escrita es la falta de prácticas de lectura y escritura en el ámbito educativo y, a través del Club de educación literaria, puesto que en la escuela no se está dando un valor curricular a su práctica, ni a su proceso sino a los productos escritos.

En el salón de clases, los estudiantes no cuentan con un tiempo dedicado solo a la lectura y escritura, en su lugar se pide que se lea y escriba en horario distinto al horario escolar, porque ese tiempo debe aprovecharse para reflexionar en torno a las aportaciones teóricas.

En la biblioteca, los estudiantes leen y escriben en solitario porque en este espacio, quienes se acercan se limitan a instalarse en una de las dos mesas dispuestas con cuatro lugares para los lectores de ejemplares impresos. En este lugar no se observan equipos de cómputo que permitan la lectura y escritura en pantalla. En este escenario, se dispuso de un grupo de jóvenes para detectar las prácticas de promoción y recepción de obras literarias.

Con el supuesto de que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Media, no recurren a prácticas de lectura y escritura que involucren a la comunidad académica, se propuso el objetivo general de examinar en qué medida los estudiantes de educación recurren a estas prácticas durante el aprendizaje.

Uno de los objetivos específicos, trata de identificar las prácticas de lectoescritura en los jóvenes universitarios para el aprendizaje de la disciplina profesional de estudio. Con ello, se propuso analizar de qué forma estos jóvenes recurren a las prácticas de promoción y recepción de la cultura escrita y educación literaria.

Con los resultados obtenidos del estudio del que se deriva esta ponencia se propuso informar sobre las necesidades y pertinencia de promover las prácticas de lectura y escritura en compañía y a través de un club de educación literaria. De estos resultados surgen las interrogantes por conocer ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura en el Club de educación literaria?, ¿En qué consiste la promoción de la lectura y escritura del Club de educación literaria?, ¿Cuál es la recepción de las convocatorias de poesía y cuento?

Marco Teórico

Existe un conjunto de investigaciones y estudios que en la actualidad abordan las prácticas de lectura y escritura en la universidad, así como estudios que anteceden a la educación literaria. Con ello, se está llegando ante una nueva cultura lectora que demanda la práctica de lectura en compañía y no únicamente en solitario desde una dimensión socializadora (Colomer, 2005; Carrasco, 2003; Lerner, 2011; Schneuwly, 1997).

Como precursor del enfoque sociocultural, para Vygotski (Schneuwly, 1997) y para quienes han ampliado y desarrollado sus ideas, el aprendizaje no es una actividad separada realizada por sí misma sino que es un aspecto integral de participar en las actividades en curso de la propia comunidad.

Entre estos estudiosos, Teresa Colomer (2005) encuentra que compartir las obras literarias con las demás personas es importante porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas.

Segura de que la escuela puede enseñar estrategias de enseñanza de la lectura y promover su regular empleo, Alma Carrasco (2003) sugiere aprovechar lo que otros han aportado en el terreno de la comprensión de la lectura, porque son precisamente las personas que han sido movidas, interpelados por un texto, las que ayudan a acercar a otros a leer.

Una de las observaciones hechas por Delia Lerner (2011) dentro de lo real, lo posible y lo necesario de leer y escribir en la escuela, es que enfrentamos el desafío de conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos, desde una dimensión socio cultural.

Estudiosa de la cultura escrita, Guadalupe López Bonilla (2006, 2), encuentra que, está presente en muchas de las actividades que los jóvenes realizan en la actualidad. Es un hecho que tiene ante sí la tarea de descifrar, interpretar y tomar una postura ante el torrente de mensajes que reciben por diversos medios (impresos, electrónicos), y en contextos distintos (el hogar, la escuela y el trabajo). No obstante, poco sabemos lo que sucede en esta interacción continua y muchas veces silenciosa.

En torno a la cultura escrita, Paula Carlino (2014, 35) afirma que se necesita un trabajo interdisciplinario en el que los docentes de las diversas asignaturas trabajen en colaboración con otros profesores que hayan estudiado cómo se enseña a leer y escribir en el nivel superior, y diseñen juntos de qué manera en cada disciplina se van a incluir la lectura y la escritura y cómo habrán de ser las ayudas pedagógicas y acciones docentes para que los alumnos puedan leer y escribir como se les requiere.

Desde estas aportaciones se aborda el estudio a las prácticas de lectura para el aprendizaje en estudiantes de educación. Además, resultan de gran interés para conocer el papel, o el estado actual, de la lectura y la escritura a través de las prácticas de un Club de educación literaria.

Método

El enfoque metodológico se aborda desde lo cualitativo y abarca el estudio de veintiún estudiantes de la Licenciatura en Educación Media con énfasis en Español de la Facultad de Educación de la UAS. En una primera etapa, se aplicó un cuestionario con doce preguntas al término del octavo semestre del turno matutino. En una segunda, se aplicó una entrevista semiestructurada a los profesores sobre las prácticas de lectura y escritura en las asignaturas.

Para este escrito sólo se retoma un punto: lo que leen y escriben estudiantes en educación. Sumado a esto, se estudió, con un enfoque socio cultural, la promoción y recepción de lectura y escritura a través de un Club de educación literaria en el transcurso del 2017, en la misma institución educativa.

Resultados

Lo que se lee

Una práctica de lectura de textos académicos, expresa la mitad de los sujetos examinados en esta investigación, ante la inquietud de conocer lo que leen quienes si leen. Esta respuesta da cuenta de cómo la lectura de textos académicos impera sobre la lectura de textos literarios. No obstante, se refiere una práctica de promoción de la lectura y escritura de un Club de educación literaria.

En este análisis, se encuentra cómo de once estudiantes que afirman leer sobre textos académicos, cinco lee “sobre textos de la escuela”, mientras que tres afirman leer “sobre teorías educativas” porque de eso les exigen los docentes, y otros tres responden cómo leen “en revistas educativas” con el propósito de apropiarse de lo más reciente de las aportaciones en investigación educativa. Al respecto, Delia Lerner (2011) afirma lo siguiente:

Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetivos de conocimiento –la lectura, en este caso– ingresan a ella como objeto de enseñanza. Por lo tanto, no es natural que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella (124).

De acuerdo con Lerner, se toma a la lectura como un objeto de enseñanza para que se constituya como un objeto de aprendizaje.

Por otra parte, siete jóvenes mencionan leer más sobre textos literarios. Cuento y novela, como lo más leído en el transcurso de la formación profesional. Tres de ellos expresan leer “novelas de amor”, mientras que cuatro aseguran leer “narrativa de terror y misterio”. Aunque en la escuela, los estudiantes casi no suelen intercambiar referentes literarios distintos a los contenidos programáticos, esto es posible a partir de las actividades presentadas por el Club de educación literaria, el cual propicia ambientes para ampliar la cultura escrita.

De acuerdo con María Alicia Peredo (2007, 24), cuando nos referimos a las lecturas académicas en las ciencias sociales, estamos haciendo alusión a una determinada comunidad científica

que posee ciertas reglas de pertenencia y que va conformando grupos de producción con lenguajes específicos.

De ahí que, los informantes, poco a poco se descubren incorporando al lenguaje académico, el lenguaje literario. En este espacio, donde se forma a docentes, se observa el desarrollo de una cultura escrita donde deben ser aprendidos lenguajes específicos, desde su contexto de producción, circulación y consumo.

En cuanto al texto periodístico, sólo afirman leerlo casi una cuarta parte de estudiantes, ya que a diario leen las notas periodísticas más relevantes del medio local, siendo las páginas de espectáculos, cultura y sociales de su predilección, puesto que se leen aunque no sea obligado como a veces son los textos académicos. De estos jóvenes, tres aseguran que leen “el periódico” por placer, aunque uno de ellos señala que le gusta leer “noticias y vanidades”, no obstante otro prefiere las “noticias y sexualidad”.

Delia Lerner (2011) señala cómo, entre los quehaceres del lector que implica interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, [...] comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generales por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico (Lerner, 2011, 96).

Si bien, compartir las impresiones de notas periodísticas, también, es más sencillo que aventurarse en los textos académicos por considerarlos como textos difíciles en relación a los textos periodísticos. En este caso, los informantes actúan como si siguieran la consigna de que para aprender a leer se debe comenzar por leer textos fáciles. El problema está en lo que los estudiantes no se atreven a ampliar su mundo de lecturas y a no encasillarse en un género discursivo.

Lo que se escribe

Una práctica de escritura de textos académicos destaca en las opiniones recabadas, dando cuenta de cómo la escritura de textos académicos se sobrepone a la escritura de textos poéticos y narrativos. En este análisis, los resultados muestran cómo de dieciséis estudiantes que escriben sobre textos académicos, son siete quienes escriben “sobre tareas de la escuela”, mientras que tres afirman escribir “sobre educación” porque de eso les exigen los docentes, y seis más responden cómo escriben “sobre controles de lecturas” con el propósito de cumplir con los escritos solicitados por los docentes.

En este centro educativo, se toma a la escritura como un objeto de enseñanza para que se constituya como un objeto de aprendizaje. No obstante, en esta institución, no se está permitiendo que los estudiantes se involucren en la revisión de sus propios textos, asumiendo que esta tarea corresponde al docente.

Por otra parte, cuatro jóvenes encuentran que escriben más de poesía, puesto que la escritura poética les resulta entretenida. Desde este hecho, uno de ellos dice escribir sobre “poemas de amor”, mientras que otro asegura escribir “canciones poéticas”, mientras que dos más escriben sobre “amores imposibles”, aunque en la escuela, los estudiantes casi no suelen intercambiar referentes literarios distintos a los que se indican en el programa de las asignaturas que tienen que ver con el análisis de obras literarias. De acuerdo con Judith Kalman (2003, 26), la escritura es una actividad social, ya sea realizada en colaboración o individualmente.

Si bien, la escritura sobre narrativa es practicada por quien a diario escribe los acontecimientos vividos, ya que con ello puede construir cuentos y, participar en la convocatoria de cuento *El candelabro*. Para este estudiante la práctica de escritura de textos narrativos suele resultar más placentero que la escritura de textos académicos. Aunque esta práctica no se suma puntos a la evaluación, es un placer obtener un lugar entre los premiados de cuento. En este sentido, Delia Lerner (2011) señala cómo, la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros:

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y escritura más próxima a la versión social de estas prácticas (Lerner, 2011, 32).

En este escenario, escribir sobre lo cotidiano significa poner en práctica una versión distinta de la práctica de escritura impuesta en la escuela. Con este ejercicio, se permite a los jóvenes aventurarse a escribir textos narrativos por considerarlos como textos íntimos.

Lo que se lee y escribe a través del Club de educación literaria

En los resultados del estudio, sobresale la iniciativa de un Club de educación literaria para promover la recepción de cultura escrita en el 2017. En la Facultad de Ciencias de la Educación llevan a cabo Tres eventos de lectura y escritura literarias, el número de participantes varía por año, partiendo en

enero y cerrando en noviembre. El grupo que compete a esta investigación comprende catorce estudiantes, quienes se dieron a la tarea de convocar a la lectura y escritura de poesía y cuento, apostados en la enseñanza para el aprendizaje de los Textos Literarios Universales.

El Club de educación literaria está planeado para que los estudiantes lean más allá de los contenidos programáticos y, para promover la lectura y escritura literarias entre la comunidad universitaria. Toca a estudiantes del sexto semestre, continuando en séptimo, convocar a la celebración del día de la poesía con una convocatoria de escritura durante los *Juegos Florales de educación*. Los mismos estudiantes, celebran el día del libro con *Un libro para cada lector*, cuyo día se recaban libros literarios de las editoriales para los estudiantes. Estos estudiantes, cierran con una convocatoria de cuento *El candelabro* y, a fin mover a la lectura y escritura de relatos.

Dificultades

Dentro de las dificultades más señaladas se cuentan la resistencia de los estudiantes a participar en espacios distintos al aula, así como la apatía de los directivos por recrear estos eventos. Al inicio, no todos participaron, aunque, en la tercera actividad se involucraron. Con ello, se encontró cómo los directivos mostraban indiferencia ante la solicitud de involucrarse para recrear los eventos. Mientras que algunos estudiantes expresaban que les parecía vergonzoso leer las producciones poéticas en público:

- Las actividades en general fueron muy buenas, sin embargo, en algunas ocasiones no todos los compañeros participaron.
- Falta de apoyo por autoridades escolares.
- La mayoría de nuestros compañeros se sentían inexpertos en la lectura.

Como se puede advertir, el Club tuvo sus momentos difíciles, los estudiantes son muy críticos al señalar las fallas que formaron parte del proceso, incluyendo no sólo las externas que hacen alusión a no poder integrar a todos por cierta indiferencia que mostraron sobre todo al inicio y que tienen que ver con la dificultad de asumir el compromiso en la promoción de la lectura y escritura para mejorarlo en la siguiente edición:

- El definir roles entre los alumnos es buena estrategia.

- Que la promoción de la lectura de obras literarias sea una constante en el ciclo escolar y que en ella se involucren los docentes, alumnos y directivos.
- Creo que promocionar más los eventos daría más resultados provechosos e involucrar a los alumnos de las otras especialidades para que se sumen a este movimiento, no sé si sea muy aventurado pero se podría hacer asociación con los de filosofía y letras si se pudiera para que este evento tuviera mayor auge.

Aciertos

En los aciertos destaca la calidad de los poemas y cuentos escritos para los concursos, tanto como la apreciación de la lectura en compañía. Las actividades de lectura y escritura, durante el transcurso del año, daban lugar a que los estudiantes expresaran cómo:

- Trabajar en este club nos trajo situaciones de aprendizaje que posiblemente enfrentaremos como docentes.
- Haber tenido la experiencia de un grupo donde estaban las fuentes literarias, era como sentirse dentro de los libros.
- El participar en estas actividades me permitió interesarme y motivarme a leer y conocer acerca de los libros y autores

Sin duda, los estudiantes en este grupo, encontraron sentido al conjunto de actividades que experimentaron y en el que tuvieron un papel central, puesto que los lleva a conocer más allá de lo establecido en los contenidos del programa. Buscar lecturas, proponer que leer, vaciar toda su creatividad al componer poesía, pero sobre la promoción de una cultura casi inexistente entre los estudiantes.

Discusión

Con estos referentes, las prácticas de lectura y escritura se presentan como relaciones que existen dentro de determinada formación social, lo importante está al promover la lectura literaria, puesto que se orientó hacia la toma de conciencia en espacios abiertos para la recepción, lectura y escritura literarias, el intercambio de impresiones y la producción de textos literarios. Lo ideal es que poco a

poco, en la escuela y en las bibliotecas haya más jóvenes en la actividad sociocultural de leer y compartir las lecturas, de comprar, prestar o regalar libros a los compañeros de clase y dentro del ámbito escolar.

El Club de educación literaria ofrece a la comunidad de estudiantes la oportunidad de elegir, entre múltiples actuaciones y diversos escenarios –el pasatiempo y el trabajo, la escuela y la casa, los amigos y la familia, el internet y la vida–, para intercambiar afectos por la lectura y escritura literarias, leyendo, escribiendo o negociando con quienes les rodean.

Lo importante en esta experiencia sociocultural, es cómo al promover la lectoescritura se abona a la cultura escrita de los futuros licenciados en educación media. Los resultados de la investigación permiten destacar cómo en el contexto universitario de la UAS, resulta emergente crear una cultura escrita en compañía, cuya práctica reciba un puntaje en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Esto apunta a promover la educación literaria a través de un club de estudiantes mediante acciones encaminadas a las prácticas de lectura y escritura en compañía con el fin de involucrar a la comunidad académica en la recepción de la cultura escrita y educación literaria.

Referencias bibliográficas

- Carlino, Paula. Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. Venezuela: Universidad de los Andes, 2014. Web. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/214.pdf>
- Carrasco, Alma. La escuela puede enseñar estrategias de enseñanza de la lectura y promover su regular empleo. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril 2003. 8. 17. 129-142. Web. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura económica. 2005.
- Kalman, Judith. “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, VIII. 17, (enero-abril 2003): 36-66. Web. <http://redalyc.uaemex.mx>
- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica. 2011.

- López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G. y Pérez Frago, C. *Jóvenes, currículo y competencia literaria*. 2006. México: *Revista electrónica de investigación educativa*. 8 (2). Web
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/149>
- Peredo, María Alicia. *Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre los libros y las revistas que eligen*. *Revista de Investigación Educativa*, 12. 33 (abril-junio 2007) México. Web.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003309>
- Schneuwly, Bernard. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. España: Gráficas Rogar, 1997. Web. <http://archive-ouverte.ch/unige:35528>

EL TEATRO COMO RECURSO PARA MEJORAR LECTURA DE COMPRESIÓN Y ACREDITACIÓN DE SEMINARIO DE FILOSOFÍA, ÉTICA Y TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN EN LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR SALAMANCA

Leticia Yadira Sepúlveda Toledano

Universidad de Guanajuato

Resumen

El objetivo de este trabajo titulado: *El teatro como recurso para mejorar lectura de comprensión y acreditación de seminario de filosofía, ética y taller de lectura y redacción en la escuela de nivel medio superior Salamanca*, es contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora y desempeño académico de los alumnos de la escuela antes mencionada, por medio de actividades teatrales que impacten en el conocimiento significativo en las materias de Seminario de Filosofía, Ética y Taller de Lectura y redacción. En virtud de lo anterior, uno de los objetivos específicos fue la creación de un taller en el que participaron 25 alumnos que cursaban las materias señaladas, en el que, a través del teatro, se contribuyera al desarrollo de las competencias orales y argumentativas de los asistentes, mejorando así su aprovechamiento académico en dichas materias, pudiendo extenderse a otras. Se eligió el teatro, porque realizar una obra requiere: seleccionar el texto; leer, comprender, memorizar, interiorizar, entender los personajes; expresión corporal, emotividad, entonación correcta; seleccionar música, sonidos y escenografía. Lo anterior facilita que el estudiante conozca y viva la estructura de las obras dramáticas; que adquiera habilidades de liderazgo y confianza en sí mismo; estimula la producción creativa. Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumentos: cuestionario, evaluación diagnóstica y evaluación formativa. Para evaluar la mejora en el desempeño académico, se realizó un comparativo semestral entre las materias aprobadas antes de entrar al taller y las aprobadas después del taller. También se compararon los resultados de los exámenes institucionales de dos semestres distintos. En ambos casos los resultados fueron positivos.

Palabras clave: *comprensión, lectura, teatro*

Introducción

La Universidad de Guanajuato (UG) aplica regularmente a los alumnos de sus Escuelas de Nivel Medio Superior (ENMS), diferentes pruebas para evaluar el aprovechamiento en varias áreas del conocimiento, éstas pueden ser externas, como PLANEA y EXANI-II, o internas, como los exámenes institucionales. En el caso de la ENMS Salamanca, se observó que era necesario elevar los índices de aprobación de las distintas materias.

Dicho problema se discutió en las reuniones de las distintas Áreas del conocimiento de la ENMS Salamanca. Entre las posibles causas, sobresalió que los alumnos no comprenden lo que se les pregunta. Por ello se consideró importante fortalecer la comprensión lectora, en el entendido de que la persona que no comprende lo que lee, tendrá problemas de aprendizaje y poca capacidad de argumentación, indispensable para el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo.

En vista de los resultados obtenidos por los estudiantes de la ENMS Salamanca en diversas pruebas tanto nacionales como institucionales, se vio la necesidad de procurar el acercamiento de estos a la lectura. Entre las muchas alternativas que contribuyen al desarrollo de competencias orales, argumentativas y de comprensión lectora se encuentra el teatro.

El uso del taller de teatro favorece la lectura por descubrimiento... Trabajar la comprensión lectora a través del teatro permite el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como análisis, síntesis, argumentación, interpretación, imaginación, emisión de juicios y razonamiento [...] formación integral y actitudinal del alumno; el trabajo en equipo, respeto, tolerancia y empatía entre otros. (Astete Jorquera, P., Cruz Reyes, M., y Montero Corral, M., 2013, 13).

Leer no es solamente pasar los ojos por las letras y traducirlas al lenguaje oral. La lectura puede ser entendida como: “[...] un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado [...]” (Gómez Palacios, Margarita., 1995, 19). En este sentido, la lectura es un proceso de construcción, pues el significado no algo que pertenece al texto, sino que el lector lo elabora conforme va leyendo, de acuerdo con sus experiencias y conocimientos.

Para llegar a este punto el lector debe tener un papel activo, pues no sólo interpreta, sino que reinterpreta lo que el autor quiso decir; crea nuevos significados y nuevos mundos en su interior, a partir de sus experiencias personales.

La lectura de comprensión tiene varios niveles: literal, inferencial, crítico, apreciativo y creador. Para realizar estos niveles se requiere de ciertas habilidades encaminadas al reconocimiento de las ideas principales, jerarquización y clasificación, entre otras.

Pero antes de efectuar estas actividades de manera exitosa, es necesario que la persona, en este caso el alumno, se encuentre motivado a leer. Lo cual se puede lograr a través de diversas actividades, entre las que sobresale el teatro, debido a su complejidad y a la cantidad de habilidades que demanda poner en movimiento, ya que realizar una puesta en escena requiere de la búsqueda del texto en cuestión; lectura en silencio, lectura en voz alta, comprensión, memorización, interiorización, entendimiento de los motivos de los personajes, creatividad, expresión oral, corporal y facial, emotividad, entonación correcta de palabras y frases, enriquece el vocabulario; conlleva también la correcta combinación de elementos técnicos como, la luz, la música, sonidos y escenografía, entre otros elementos.

El Teatro se identifica con el género dramático u obra dramática. Este género pertenece a las artes escénicas y consiste:

[...] la puesta en escena de una acción a través de uno o varios actores, quienes representan a personajes ficticios que fingen producir espontáneamente sus propias reflexiones y sentimientos, cuando, en realidad, sólo producen los que han sido planeados por el dramaturgo. El autor transmite su mensaje al público mediante el diálogo y de la interacción que los actores mantienen en el escenario; los acontecimientos no se narran, sino que se representan dentro de ciertos límites de tiempo y espacio [...] se trata de una obra escrita para ser representada, interpretada o dialogada por actores frente a un público, en un lugar especial, los cuales contribuyen a dar un sentido de verdad a la historia que se está representando. (Beristain, 1985, citada por Moreno y Cuadra, 2012, 114).

El teatro es también una actividad placentera tanto para el que la produce como para el que la aprecia.

En virtud de lo anterior, se propone como hipótesis que el teatro contribuye al mejoramiento de la comprensión lectora y de la acreditación de las materias de Seminario de Filosofía, Ética y Taller de Lectura y redacción de los alumnos de la ENMS Salamanca.

Método

Este trabajo tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de lectura de comprensión y desempeño académico de los alumnos de la ENMS Salamanca por medio de un taller de prácticas orales y teatrales que impacten en el conocimiento significativo de las materias antes señaladas.

La investigación se realizó en la ENMS Salamanca, cuyo número de alumnos del período se considera el Universo (aproximadamente 1730).

Para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta; los instrumentos: cuestionario, evaluaciones diagnósticas y formativas. Entre los materiales: hojas para encuestas e instrumentos, computadora e impresora.

La muestra se integró por 25 alumnos que solicitaron ser incluidos en el Taller de Teatro, los cuales fueron invitados por medio de carteles y de forma oral. El único criterio de selección fue su deseo de participar.

Una vez establecida la muestra, la responsable de la investigación y los participantes, eligieron una obra de teatro para leer. Al inicio del proceso se les aplicó una evaluación diagnóstica de lectura de comprensión del texto en cuestión, con preguntas de opción múltiple. La finalidad fue observar el estado actual de la comprensión lectora de los alumnos para después contrastarlo con el estado final.

Después de representar la obra, se aplicó una evaluación formativa acerca de la misma obra, también con un cuestionario de opción múltiple para establecer la base comparativa.

También se aplicaron encuestas a los participantes para conocer el grado de satisfacción con el taller, así como al público que asistió a las representaciones para determinar si el contenido de la obra le fue de utilidad. Asimismo, a maestros para ver si consideraban las representaciones como un recurso útil para la comprensión de sus materias.

Para evaluar la mejora en el desempeño académico, se realizó un comparativo semestral entre las materias aprobadas antes de entrar al taller y las aprobadas después del taller. También se compararon los resultados de los exámenes institucionales de dos semestres distintos.

Resultados

En la encuesta a los participantes en el Taller, el 84% considera que el taller propuesto le ha ayudado a mejorar su desempeño académico. Esta parte se puede decir que es subjetiva, pues a nivel cualitativo, responde a cómo se sienten los alumnos. (Gráfico 1.)

Con la finalidad de tener resultados objetivos respecto al desempeño escolar de los alumnos participantes en el taller de teatro y prácticas orales, se hizo un seguimiento de sus calificaciones. Se analizaron las calificaciones de los alumnos de cuarto semestre de las materias de: español 2, Taller de Lectura y Redacción1, TLR 2; así como un comparativo de los resultados del Examen institucional de TLR 1 y TLR 2 de los semestres Agosto-diciembre de 2016 y Enero-Junio de 2017, respectivamente.

En cuanto al promedio de materias, los alumnos del Taller, que empezaron hace un año, obtuvieron 9.14 en español 2 y 9.64 en TLR 1, lo que indica que hubo un incremento de .50%; y en TLR2 obtuvieron 9.68, es decir, un incremento de .04%; obteniéndose así un incremento total de .54%. (Gráfico 2).

Respecto al avance en sus materias, en el examen institucional del semestre Agosto-diciembre de 2016 de TLR 1, el promedio fue de 6.44; mientras que en el examen institucional de TLR del semestre Enero-junio de 2017, los mismos alumnos obtuvieron 7.4, es decir, una mejora de .96. (Gráfico 3).

En cuanto a los alumnos de 6º. Semestre, sólo se tomaron en cuenta sus calificaciones por materia, ya de algunas no hay institucional, obteniéndose los siguientes datos: Español 2, 8.18 y TLR1, 8.96, incremento de .78; en TLR2 obtuvieron 8.61 de promedio, obteniéndose un decremento de .35; en ética 1 sacaron 8.57 de promedio y en ética 2, obtuvieron 9.0, con lo cual hay una mejora de .43; mientras que en filosofía 1 obtuvieron 8.54 y en filosofía 2, 9.17, con lo cual hubo una mejora de .63. (Gráfico 4.)

Por otro lado, también se aplicaron evaluaciones diagnósticas y formativas a los participantes con la finalidad de ver si mejoraba su lectura de comprensión después de haber representado una obra de teatro sobre el texto en cuestión. Se aplicaron 4 evaluaciones diagnósticas y 4 formativas. Y en todos los casos se observó un incremento, lo que en promedio nos arroja un .64 de mejora. (Gráfico 5).

En la encuesta a maestros, todos (gráfico 6), están de acuerdo en utilizar las obras de teatro como recurso para mejorar el desempeño académico, y el 92% (gráfico 7), para fomentar y mejorar la comprensión lectora. Entre los diversos objetivos con que se puede utilizar el teatro en sus clases señalaron los que se aprecian en el gráfico 8.

Finalmente, se aplicó una encuesta de satisfacción a **324** asistentes a las obras de teatro con la finalidad de investigar si consideraban que las representaciones presenciadas ayudaban a comprender el contenido de la obra en cuestión y el 95.82 contestó afirmativamente. (Gráfico 9).

Discusión

Con base en los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis de que el teatro contribuye al mejoramiento de lectura de comprensión y desempeño académico de los alumnos de la ENMS Salamanca que participan en el Taller de teatro y prácticas orales, concretamente en las materias de Seminario de Filosofía, Ética y Taller de Lectura y redacción.

En un primer momento, el beneficio puede ser exclusivo para los alumnos participantes en el taller, luego para los estudiantes de esta institución de las áreas de Comunicación y de Ciencias

Sociales y Humanidades, pudiendo extenderse hacia el resto de las áreas académicas. Posteriormente, al público (intra y extramuros) asistente a las representaciones, a los maestros y alumnos de éstos que soliciten la presentación dramatizada de alguna temática u obra en particular.

Además, las actividades basadas en el teatro también pueden ser aplicadas por otros docentes para lograr un mejor aprendizaje de sus alumnos en distintas asignaturas.

Finalmente, cada docente puede potenciar el valor del teatro como recurso para enriquecer su cátedra. Pues se abre la puerta a muchas posibilidades, ya que, si eligen obras que reflejen la realidad social que se vive, se puede lograr la reflexión no sólo de los actores, sino que pueden ser comentadas con el público asistente a la representación. Abarcando sí el ámbito de la ética y pudiendo llegar incluso al público de otras escuelas.

Referencias bibliográficas

- Astete Jorquera, P., Cruz Reyes, M., y Montero Corral, M. *El Teatro al rescate de la comprensión lectora*. 2013, 13. Web. 06/01/2017 en <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1840/tpeb827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camba, María E., *Comprensión lectora*. Web. 08/03/ 2017 en http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compreesion_lectora/
- Colegio del Nivel Medio Superior. *Programa Educativo 2010*. 18-20, 145. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Diccionario ABC. Web. 23/03/2017 en <http://www.definicionabc.com/social/practica-social.php>
- Escuelapopularcineytv.wordpress.com Web. 23/06/2012 en metodologia-del-teatro-foro-augusto-boal-una-herramienta-poderosa-para-construir-la-participacion-popular/
- Gómez Palacio, Margarita. *La lectura en la Escuela*, México: SEP, 1995. 19.
- Méndez Anchía, Silvia, *Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica*. *Revista Educación* 30 [en línea] (2006): 144-151. Web. 29 /06/2018 en: [\[http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030109\]](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030109) ISSN 0379-7082
- Moreno Santibañez, M., y Cuadra Hernández A. *Taller de Lectura y Redacción II*. México: UG. 2012. 114.
- Tobón, Sergio. *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2005.

Apéndice

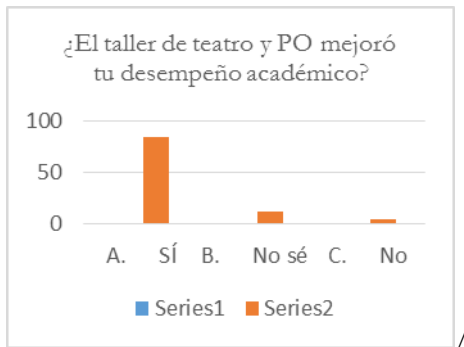


Gráfico 1. Mejora en desempeño Académico.

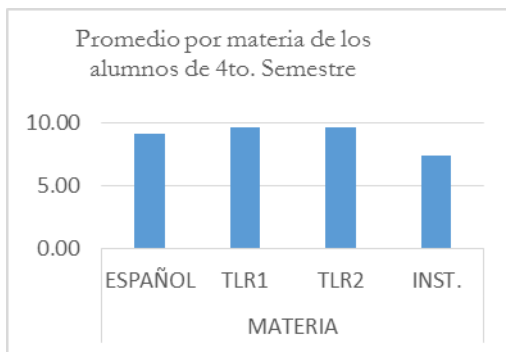


Gráfico 2. Promedio por materia de los alumnos de 4to. Semestre.

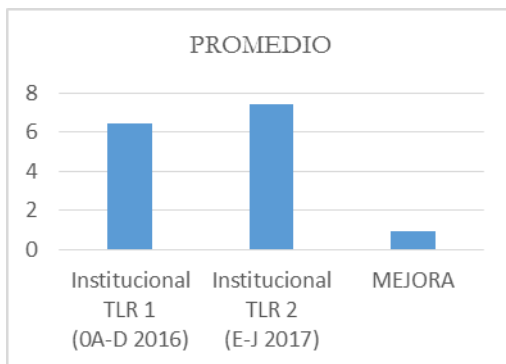


Gráfico 3. Resultados de los exámenes institucionales.

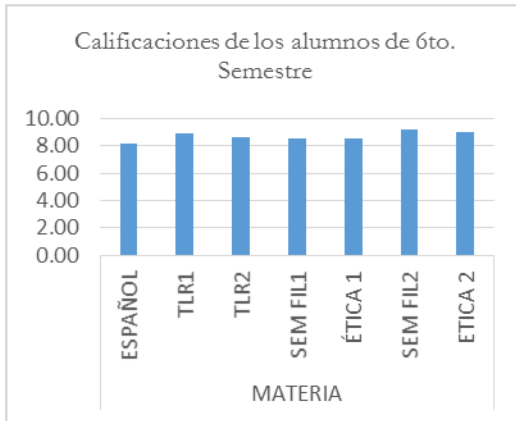


Gráfico 4. Calificaciones de los alumnos de 6to. Semestre

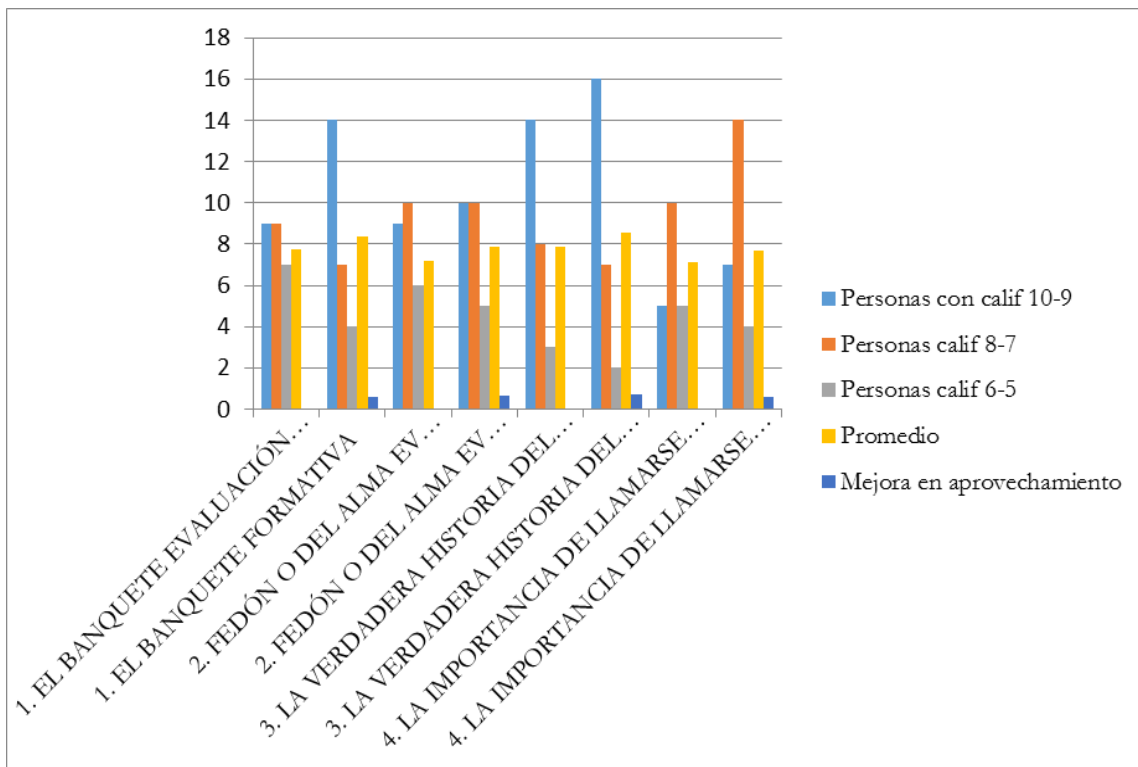


Gráfico 5. Resultado del comparativo de las evaluaciones diagnósticas y formativas. La lectura 1 mejoró .6; la segunda, .68; la tercera, .72; y la cuarta, .56. En promedio .64 de mejora.

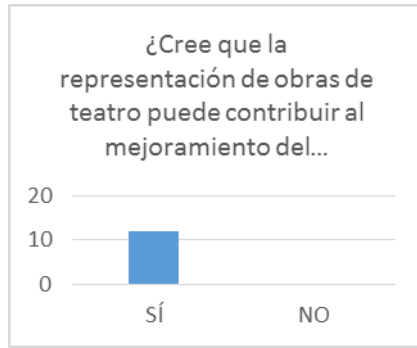


Gráfico 6. La representación de obras de teatro mejora el desempeño académico.

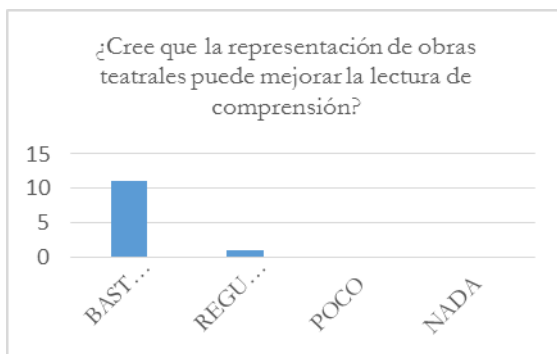


Gráfico 7. La representación de obras teatrales puede mejorar la lectura de comprensión.



Gráfico 8. Objetivos que puede tener el uso del teatro en clase.

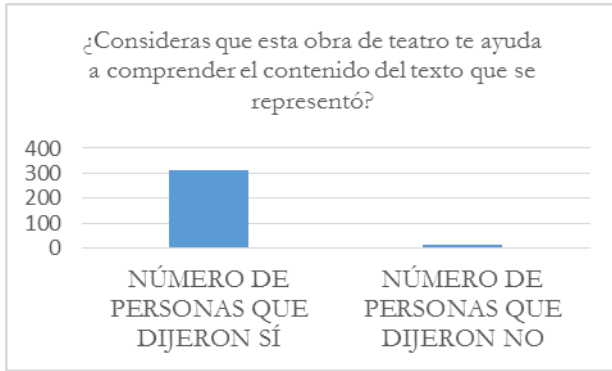


Gráfico 9. Presenciar una obra de teatro ayuda a comprender el contenido del texto representado.

LAS VENTAJAS DE SER INVISIBLE. PROPUESTA DIDÁCTICA DE LITERATURA, ENMARCADA EN EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

Estefanía Damiana Antonieta Leyva Loría

Daniel Mocencahua Mora

Josefina Guerrero García

Benemérita Universidad Autónoma De Puebla

Resumen

En este artículo presentamos una propuesta didáctica de la novela *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky, desde un enfoque constructivista. Esta propuesta se fundamenta en la investigación acción en su modalidad crítica, ya que se trabaja en colaboración con las autoridades y docentes del plantel en donde se realiza la investigación. Se inicia con un análisis documental de los programas de estudio para la asignatura *Literatura I y II*, de acuerdo a los planes de estudio de los años 2015 y 2018. Se contrastan los resultados con la información publicada por la OCDE respecto a la evaluación PISA, así como con los resultados sobre lectura realizados por el INEGI. Se describe la tropicalización del proyecto “LiFT-2” en un Centro Escolar del municipio de San Andrés Cholula, en Puebla, México. Se describe el concepto y características de la *competencia literaria*, así como de las estrategias llevadas a cabo en el plantel para adecuar esta metodología. Se presentan los primeros resultados, aplicando la investigación-acción en su modalidad crítica o emancipatoria. Se discute acerca de la pertinencia de las propuestas contenidas en los programas de estudio de la SEP para la asignatura *Literatura*, y los resultados que se han obtenido al aplicar esta metodología. Finalmente se ofrece un recurso de libre descarga para los interesados, el cual se titula *LiFT-2 Book Scan* acerca del libro *Las ventajas de ser invisible*. Este recurso es una adecuación del programa de estudios de *Literatura I*, el cual se encuentra alineado con el Nuevo Modelo Educativo para el área de Humanidades. Se encuentra acompañado de una estrategia didáctica que toma elementos del LiFT-2.

PALABRAS CLAVE: *Didáctica de la literatura, competencia literaria, investigación-acción, constructivismo.*

Introducción

El Nuevo Modelo Educativo (NME) para la Educación Media Superior (EMS) se ha planteado con un enfoque humanista, pues tiene como objetivo educar con los principios de fraternidad, igualdad, promoción y respecto a los derechos humanos, democracia, justicia, equidad, paz, así como la inclusión y no discriminación (SEP, 2018 59-60). Otro aspecto que contempla es la “educación para la vida”, la cual contribuirá a “la adquisición de conocimientos que permitan lograr metas personales, habilidades sociales para la interacción y fortalecimiento de las capacidades emocionales de cada individuo. Es un ejercicio fundamental de aprender a ser” (SEP, 2018, 211).

Por lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), propuso un nuevo programa de estudios para las asignaturas *Literatura I y II*, los cuales tienen la finalidad de que “los estudiantes se inicien o continúen con la lectura de obras literarias, de modo que tengan más y mejores

oportunidades para reconocer otras formas de entender el mundo, de sentirlo y de actuar en él” (SEP, 2017, 750). La SEP menciona que este nuevo programa tiene cambios en los contenidos comparado al programa anterior, en los siguientes aspectos:

- La asignatura ya no forma parte del campo disciplinar de la Comunicación. Ahora pertenece a las Humanidades
- El programa de estudios ya no se divide por géneros literarios. Se busca que la literatura sea un medio para la formación personal y social.
- Los contenidos centrales propiciarán que tanto los lectores iniciales como los frecuentes se acerquen al texto literario.
- Los estudiantes identificarán la relación entre las obras literarias con las situaciones sociales, es decir, se propiciará la historicidad de la literatura.
- Se han elegido obras modelo por los recursos literarios que utiliza y por la posibilidad de brindar a los estudiantes contextos diferentes a los suyos.
- Se busca la escritura como acto creativo y la comunicación oral en cada contenido central (SEP, 2017, 750-751).

Debido a los cambios manifestados en el nuevo programa, se decidió realizar un análisis documental de los planes de estudio 2015 y 2018 de la asignatura Literatura en ambos semestres, con la intención de identificar las diferencias descritas en el nuevo documento rector (Ver Anexos I y II). Si bien existen algunos cambios en el nuevo plan, fundamentalmente se conservan las características del anterior:

- Las preguntas de los contenidos centrales son las mismas en ambos planes, sólo varía el semestre en el que se estudiarán los contenidos (el plan 2018 agrega cuatro preguntas más).
- Ambos tienen los mismos “bloques temáticos” literarios: literatura y redes sociales, poesía, narrativa, teatro, clásicos grecolatinos, vanguardias, etc. Ahora sólo cambia el semestre en que se imparten.
- El plan 2018 agrega 122 autores con sus obras representativas. Esto es un avance con respecto al plan 2015, donde sólo sugería cuatro autores (Alfonso Reyes, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Carlos Monsiváis), sin obras representativas.

- El plan 2018 agrega un bloque temático dedicado a la creación literaria en lenguas indígenas de México, lo cual contribuye a la ampliación del panorama literario de México.

A pesar de estas modificaciones, permanece la duda acerca de los aspectos que se presentan como “innovadores” en el nuevo plan de estudios. No queda claro, por lo menos de manera documental, cómo se logrará que la literatura sea un medio para la formación personal y social. No se especifican las estrategias para estandarizar los contenidos entre lectores iniciales y frecuentes. En el mismo tenor, tampoco se justifica la pertinencia de la escritura creativa en cada producto de los bloques.

Vemos como un acierto el aumento de obras y autores representativos de la literatura mundial. Sin embargo, persiste la incertidumbre acerca de la cantidad de horas efectivas que un estudiante destinará a la lectura de estas obras literarias. La experiencia docente nos dice que existe un sinnúmero de resúmenes alojados en la web. Para los estudiantes ha resultado fácil hasta el momento copiar y pegar esta información para la tarea escolar, ya que tienen la certeza de obtener la calificación adecuada mediante esta estrategia.

En contraste, las pruebas PISA nos han demostrado desde hace casi veinte años que los estudiantes mexicanos tienen un bajo desarrollo de la competencia lectora, y prácticamente se ha mantenido la misma puntuación todos estos años (418 puntos en promedio), con una tendencia a la baja para el año 2018 (ver Anexo III). Los estudiantes mexicanos se encuentran en el nivel II de los seis que existen en PISA. En este nivel los estudiantes sólo pueden localizar una o más piezas de información; pueden reconocer la idea principal de un texto; entender o construir significados en partes limitadas del texto, y pueden hacer inferencias de bajo nivel (OCDE, 2018, 39).

Si el nivel de los estudiantes es tan bajo, cómo se logrará que un estudiante lea por lo menos once libros completos en el ciclo escolar (uno en cada bloque), cuando el INEGI (1-2) menciona que de cada 100 habitantes, sólo 45 leyeron un libro durante un año, en períodos de 39 minutos continuos. Qué estrategias se utilizarán para que el estudiante, después de leer, identifique todos los elementos internos de la obra literaria. Y finalmente, cómo se logrará que después de los procesos anteriores, el estudiante pueda hacer relaciones entre el contenido interno de la obra literaria con elementos contextuales de su historicidad.

Tomando en cuenta la información precedente, el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la BUAP trabaja en coordinación con un Centro Escolar del municipio de San Andrés Cholula, en Puebla. El objetivo es poner a prueba una metodología para el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de Educación Media Superior, durante el ciclo escolar 2018-2019. Se espera que al finalizar el estudio, los estudiantes hayan desarrollado esta competencia por lo menos en un nivel. Para esta investigación, se entiende como lector competentemente literario a aquél que

[...] es capaz de comunicarse con y sobre literatura, y puede construir coherencia en el acto... Puede mejorar la comprensión, observar la coherencia y diferencia entre textos, relacionar el texto con el mundo, así como relacionar el juicio personal sobre la obra literaria con el de otros lectores. El lector literariamente competente tiene la voluntad de invertir en la lectura y tener una mente abierta. (Witte, Rijlaarsdam, y Schram, 2012, 7).

Es la primera vez que se emplea esta metodología en nuestro país. Sin embargo ya ha sido empleada en seis países europeos durante los años 2009 al 2012, a través del proyecto *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (LiFT-2 por sus siglas en inglés). A través de este proyecto europeo, Holanda, Alemania, República Checa, Finlandia, Rumania y Portugal han modificado sus metodologías de enseñanza de la literatura, con la intención de que los estudiantes desarrollen la competencia literaria. Al revisar los puntajes que estos países han obtenido en la prueba PISA, se ha descubierto que la mayoría se encuentra por encima del promedio de la OCDE (ver Anexo IV).

Con base en lo anterior, se tomará como base las consideraciones presentadas en el modelo europeo, adecuándolas a nuestro contexto sociocultural. De igual manera se utilizará la novela *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky, como una herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes de la Educación Media Superior.

Método

Partimos de la investigación-acción en su modalidad crítica o emancipatoria, ya que todas las personas responsables de la práctica educativa colaboran en este proyecto (director y subdirectores generales, directora de bachillerato, así como la docente responsable de la asignatura) (Latorre, 2005, 30-32). Todos tienen el objetivo común de coadyuvar en el desarrollo de la competencia literaria de sus estudiantes, con miras a su proceso de ingreso a la educación superior.

Planeación

Se presentó a las autoridades la metodología LiFT-2 con la intención de adecuarla a la asignatura *Literatura* para el quinto semestre. Lo anterior no pudo realizarse debido a que es forzoso que los docentes cumplan con los contenidos del programa de estudios, y éstos no corresponden con la metodología LiFT-2, la cual está centrada en el desarrollo del estudiante. La perspectiva de la SEP para esta asignatura es proporcionar una alfabetización cultural, es decir, que los estudiantes conozcan autores y obras representativas de la literatura mundial: los clásicos. (Slager, 2010, 19) (Ver Anexo V). Sin embargo, debido a que el Centro Escolar tiene un plan de estudios de la SEP estatal del año 2006, se pudo incluir esta metodología en la asignatura “Pensamiento crítico y creativo” para el quinto semestre (SEP-Puebla, 2006).

La matriz realizada por Theo Witte establece que los estudiantes de bachillerato desarrollan su competencia literaria en seis etapas. Cada una de ellas establece aspectos de los adolescentes en los aspectos intelectual y socioemocional. Estos deben tomarse en cuenta a la hora de proponer libros, ya que en los primeros niveles tanto el contenido como la temática debe ser similares a las vivencias de los estudiantes (ver Anexo V).

Tomando en cuenta estas características, se decidió ocupar el capítulo ‘28 de octubre de 1991’ de la novela “Las ventajas de ser invisible”, de Stephen Chbosky, publicada por primera vez en Estados Unidos en 1999. Se analizó la obra literaria con el instrumento denominado *LiFT-2 Book Scan*, el cual sirve para escanear la complejidad de una obra literaria, así como su accesibilidad para los adolescentes (ver Anexo VI). Los resultados arrojados proporcionaron la viabilidad para trabajar con este libro en el quinto semestre (para consultar, tanto el *LiFT-2 Book Scan* de ese libro, así como la propuesta didáctica, revisar Leyva Loría, 2018).

Otro aspecto de suma importancia en esta metodología es el acervo bibliográfico y el espacio para la enseñanza. Debido a que el Centro Escolar no cuenta con una biblioteca, se adaptó una Sala de usos múltiples como Centro de lectura. Es un espacio lúdico en donde los estudiantes podrán sentirse cómodos durante las sesiones de trabajo. Debido a que la metodología inicia con el método de lectura experimental, la investigadora proporcionó 91 títulos diversos que pudieran ser del interés de los estudiantes, tomando en consideración la matriz de Witte (ver Anexo VII).

Resultados

Al inicio del ciclo escolar se realizó un cuestionario diagnóstico de preguntas cerradas a los estudiantes en los siguientes aspectos: nivel socioeconómico (determinado por la regla AMAI 8x7 del año 2011), actividades en las clases de español del ciclo escolar 2017-2018, así como hábitos de lectura. De los 54 estudiantes que forman parte del proyecto, 42 respondieron el cuestionario, lo que representa un 77.7% de la población total.

La mayoría de los estudiantes son del género femenino, de alrededor de 17 años de edad. Casi un tercio de ellos trabaja, y en las aulas conviven estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, en números similares. Un aspecto que llama la atención es que el grueso de la población tiene la expectativa de estudiar un posgrado, a pesar de que provienen de familias donde el nivel máximo de estudios es la secundaria (ver Anexo VIII).

Cuando se les preguntó acerca de la existencia de una biblioteca en la escuela, la mitad de los estudiantes no supo responder. También se les preguntó si en el ciclo escolar anterior habían tenido la oportunidad de leer en silencio en las clases de español, y si el docente les había recomendado lecturas cercanas a sus intereses. La mayoría respondió negativamente. También manifestaron que en el ciclo escolar anterior no tuvieron la necesidad de leer algún libro en la escuela (ver Anexo IX). Sin embargo, esta información contrasta con sus actividades personales de lectura, ya que la mayoría manifestó leer por gusto de 30 a 60 minutos al día (ver Anexo X).

Tomando como referencia estos resultados, la docente y la investigadora decidieron posponer la estrategia didáctica del libro de Chbosky. En cambio, decidieron utilizar dos de las cuatro sesiones semanales para la lectura en silencio (cada sesión dura 50 minutos), pues era la única manera de comprobar que los estudiantes desarrollaran la concentración necesaria para leer más de 30 minutos. En total, durante el mes de septiembre los estudiantes dedicaron ocho sesiones para la lectura en silencio, seis horas y media aproximadamente. Por otro lado, también se confirmó los libros elegidos corresponden con sus gustos e intereses personales (ver anexo VII).

Otro de los resultados que hemos obtenido ha sido comprobar que la mayoría de los estudiantes está interesada en la literatura juvenil o de crecimiento, seguido de libros de superación personal, libros infantiles o de fantasía, así como libros de no ficción, o ensayísticos (ver Anexo X). Lo anterior nos ha dado la pauta para poder aplicar la estrategia didáctica con la novela de Chbosky durante el mes de octubre de 2018.

Discusiones y conclusiones

Si bien el libro *Las ventajas de ser invisible* es una novela adecuada como estrategia de lectura de acuerdo con esta nueva metodología, los resultados diagnósticos nos dieron la pauta para iniciar el ciclo escolar con una sensibilización a la lectura. Actualmente se lleva a cabo el análisis de un instrumento de autoevaluación que realizaron los estudiantes respecto al primer mes de actividades. Los primeros resultados están arrojando una gran aceptación de esta metodología. Cuando se les preguntó cuál había sido su experiencia en este primer mes, algunos han respondido lo siguiente:

Estudiante 1: “Muy buen divertida y me gustó esta dinámica de leer libros salir del salón por qué [sic] la verdad estar todo el día en el salón como que no es agradable y cuando salimos a leer es mejor y más divertido.”

Estudiante 2: “Pues no me imagine llegar a leer y que me gustara.”

Estudiante 3: “El que me guste mas [sic] la lectura y eso hace que comprenda mas [sic] rápido un texto de mis otras materias en clase.”

Estudiante 4: “Pues me gusta mucho ya que es algo nuevo en la escuela y hasta me emociona que llegue la ora [sic] de lectura por que [sic] despejo mi mente.”

Estudiante 5: “Hasta el momento me ha gustado mucho, esta oportunidad que nos están dando es muy valiosa para alguno [sic] a los que nos gusta leer. Por mi parte, a mi [sic] me gusta mucho leer libros, pero por cuestiones economicas [sic] no puedo comprarlos ni descargarlos. Y que impartan este curso es algo genial.”

Debido a la aceptación de la lectura en silencio, ésta se mantendrá durante todo el ciclo esc. De esta manera se dedicará un día a la semana a la lectura en silencio de sus libros preferidos, y el segundo día se utilizará para avanzar en la matriz propuesta por Witte (ver Anexo V). En cuanto a la estrategia de la novela de Chbosky, se iniciará con la lectura del capítulo durante la sesión, y el avance se realizará de la misma forma. Con ello se propiciará el trabajo colaborativo y entre pares.

Un aspecto fundamental de este proyecto es la posibilidad de que autoridades educativas, docentes e investigadores trabajen en conjunto a través de la investigación-acción. De esta manera, la propuesta de Witte se contrasta con la aplicación en escenarios reales, y ello da pie a la tropicalización de la metodología. El finalizar el ciclo escolar se tendrá más información acerca de todas las estrategias empleadas y validadas, y se espera que puedan servir para replicar en otras escuelas y ambientes educativos.

Actualmente se está trabajando en un *corpus* de obras literarias cuyos autores sean del continente americano. Con ello se pretende ofrecer un listado de obras parara cada uno de los niveles de la competencia literaria. De igual manera estaremos fomentando la lectura de obras escritas en nuestro continente, así como su difusión a través de las personas interesadas en replicar esta metodología en sus contextos escolares.

Como se mencionó en el apartado anterior, los estudiantes actualmente se encuentran en la primera etapa de la competencia literaria. En ella, están experimentando el placer de la lectura, así como otras actividades derivadas. Es probable que el desarrollo no pueda lograrse hasta el sexto nivel por cuestiones de calendario escolar, así como por las características del grupo. Sin embargo, se tiene la hipótesis de que a partir del tercer nivel estarán preparados para iniciar la exploración de obras literarias del canon universal. Si los estudiantes logran alcanzar ese nivel, se realizarán actividades encaminadas a comprobar si son capaces de realizar todas las actividades propuestas por el Nuevo Modelo Educativo para la asignatura *Literatura*.

Finalmente se invita a la comunidad docente a aplicar el instrumento realizado a partir de la novela *Las ventajas de ser invisible*, de Stephen Chbosky, el cual pueden consultar de manera gratuita (Leyva Loría, 2018). Los docentes pueden adaptar esta propuesta de acuerdo al programa de estudios de *Literatura I* del año 2015, ya que en ese semestre abordan la novelística, y a través del instrumento *LiFT-2 Book Scan* se cuenta con todas las características de la novela para poder realizar actividades de corte interpretativo.

Referencias

Chbosky, Stephen. *Las ventajas de ser invisible*. México: Penguin Random House, 2012.

Díaz Barriga, Ángel. *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México, UNAM, 2013. Web. 15 /03/ 2018 en http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

DGB. *Literatura I. Programa de Estudios. Tercer Semestre*. s/l., 2018. Web. 15/04/2018 en [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/3er SEMESTRE /Literatura_I_bibliografia_2015.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/3er_SEMESTRE/Literatura_I_bibliografia_2015.pdf)

- INEGI. “Disminuye la población lectora en México: módulo de lectura (MOLEC) 2018”. *Comunicado de prensa 166/18*. México, 2018. Web. 28/04/2018 en [http://www. beta.inegi.org.mx/ contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf)
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2005
- Leyva Loría, Damiana. “Secuencia Didáctica, ‘Las Ventajas De Ser Invisible’”. *El Estudio De Damiana*, Web. 30 /06/ 2018 en <https://elestudiodedamiana.blogspot.com/2018/06/ secuencia - didactica-las-ventajas-de-ser.html>
- OCDE. *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México, 2002. Web. 15/11/2017 en <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- OCDE. *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. España, 2005. Web. 15/11/2017 en <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>
- OCDE. *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. España, 2007. Web. 15/11/2017 en <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:699d43f6-ddcc-4c7e-b7bf-c0e0c288e949/pisainforme2006.pdf>
- OCDE. *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. España, 2010. Web. 15/11/2017 en <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:bc05a3ce-effe-425b-a79b-c92f0d43f8d1/pisa-2009-con-escudo.pdf>
- OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados*. México. s/l, 2012. Web. 15/11/2017 en: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- OCDE. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) PISA 2015 – Resultados*. México. s/l, 2016. Web. 15/11/2017 en <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- OCDE. *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. España, 2018. Web. 15/04/2018 en [https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20 teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf](https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf)
- OECD *PISA 2015. Results in focus*. S/l, 2018. Web. 15/04/2018 en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

- SEP. *Planes de estudio de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Ciudad de México, 2017. Web. 27/03/2018 en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- SEP. *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México, 2018. Web. 27/03/2018 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf
- SEP-Puebla. *Pensamiento crítico y creativo. Programa de estudios de 5° semestre*. Puebla, 2006. Web. 21/05/2018 en http://www.sep.puebla.gob.mx/certificaciones/item/download/765_f1ecad47851fa6cf678163f961f25aff
- Slager, Marijne. *Lessons in literature. A comparative study into the literature curricula in secondary education in six European countries*. University of Groningen, 2010. Web. 7/09/ 2017 en <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/1%20Lessons%20in%20literature.pdf>
- Witte, Theo. *LiFT-2. Literary Framework for Teachers in Secondary Education. Final Report. Public Part*. Netherlands, 2009. Web. 7/09/ 2017 en <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/6%20Final%20Report%20LiFT%20project.pdf>
- Witte, Theo e Irene Pieper. *LiFT-2. Book Scan: Indicators of literary complexity*. s/1, 2012. Web. 30/11/2017 en <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/3%20LiFT2%20BookScan.pdf>
- Witte, Theo, C.H., Gert Rijlaarsdam y Dick Schram. “An empirically grounded theory of literary development. Teachers’ pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education”. *L1 Educational. Studies in Language and Literature*, 12 (2012): 1-33. Web. 20/01/2018 en <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/3%20LiFT2%20BookScan.pdf>

ANEXO I. Programa de estudios de Literatura. Primer y Segundo semestre. Bachillerato General.
Año 2015

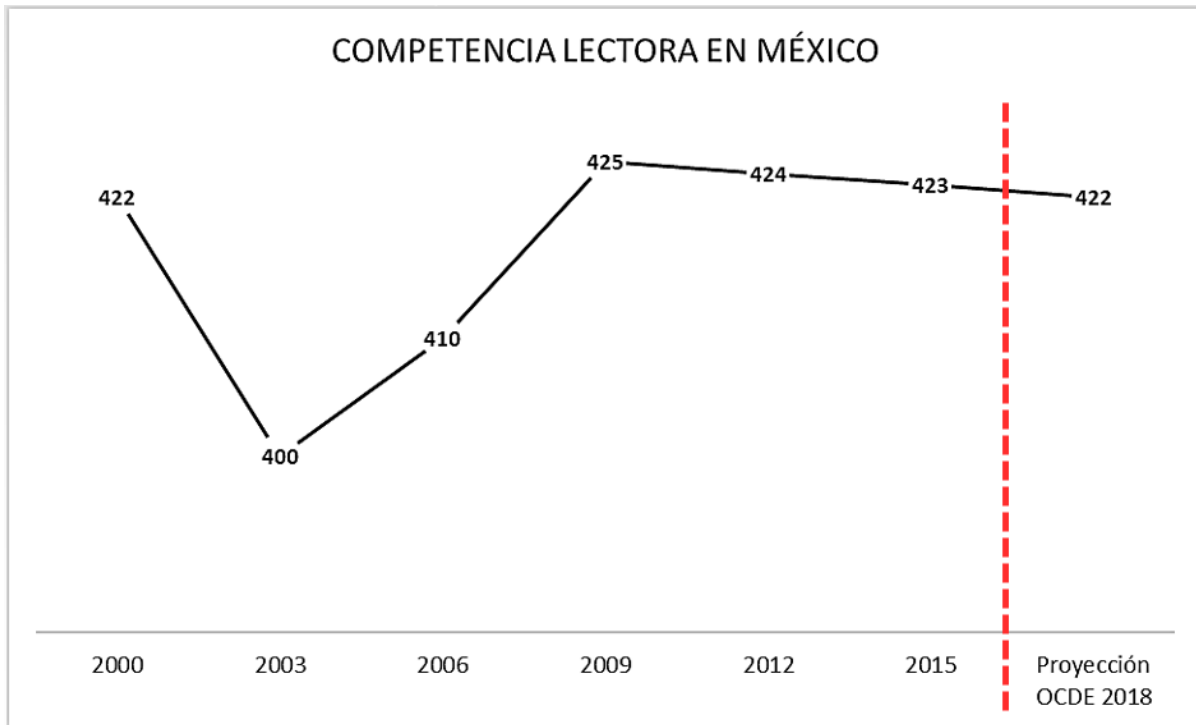
Cuadro de contenidos - Literatura Nuevo Modelo Educativo / Educación Media Superior Programa de estudios 2015					
Literatura I			Literatura II		
Bloque	Contenido central	Propuestas literarias	Bloque	Contenido central	Propuestas literarias
I. La literatura como arte	¿Es la literatura una manifestación artística? (B. I)	La literatura como arte Marcas de literariedad en el discurso estético (lenguaje literario, formas de presentación)	I. La lírica a través del tiempo	¿Sirve la literatura para expresar lo que soy o saber quién soy? (B. I, II, III, IV)	Origen y evolución de la lírica Elementos del género lírico (Contexto de producción y recepción, fondo y forma - niveles morfosintáctico, fónico-fonológico, y léxico-semántico y retórico)
II. Géneros literarios	¿Puedo encontrar que en la literatura hay interés en el sentido de la vida? (B. II, III, IV)	Géneros literarios (narrativo, lírico, dramático, ensayo literario) Subgéneros literarios	II. Del teatro antiguo al contemporáneo	¿La literatura es el mundo de lo real o es el mundo de lo ideal? (B. I, II, III, IV)	Orígenes del género dramático Subgéneros dramáticos (tragedia, comedia, drama) Elementos de la representación escénica (guión, estructura externa, estructura interna) Tendencias actuales del teatro
III. Acercamiento a las épocas literarias	¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas de mi sociedad? (B. II, III, IV)	Épocas literarias (antigua, medieval, moderna, vanguardias, contemporánea)	III. Ensayo literario		Origen y desarrollo del ensayo literario Características del ensayo literario Representantes del ensayo literario (Alfonso Reyes, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Carlos Monsiváis, etc.)
IV. De la narrativa antigua a la contemporánea	¿Influye la ficción literaria en mi realidad? (B. IV)	Evolución histórica de los subgéneros narrativos Aspectos contextuales de la narrativa (época literaria, momento histórico, biografía, narrador, personajes, espacialidad, temporalidad, ordenación de los hechos) Formas de la narrativa (fantástica, maravillosa, ciencia ficción, policiaco, otros)	IV. Nuevos escenarios de la literatura (literatura emergente).	¿Qué es lo más importante: el fondo o la forma de lo que digo? (B. I, II, III, IV)	Diferentes formatos de la literatura (Historieta o cómic, novela gráfica, redes sociales y producción y recepción de la literatura, poesía virtual, etc.)

ANEXO II. Programa de estudios de Literatura. Primer y Segundo semestre. Bachillerato General.

Cuadro de contenidos - Literatura Nuevo Modelo Educativo / Educación Media Superior Programa de estudios 2018-2019			
Literatura I		Literatura II	
Contenido central	Propuestas literarias	Contenido central	Propuestas literarias
1. ¿Es literatura lo que escribo en las redes sociales?	Creación literaria en redes sociales Historietas / Cómic	7. ¿Sirve la literatura para expresar lo que soy o saber quién soy?	Poesía y narrativa indígena mexicana / Canción popular mexicana (maya, otomí, totonaco, náhuatl, zapoteco, mixteco, purépecha, sones populares) Enriqueta Pérez Lunez, María Concepción Bautista, Irma Pineda, Juan Gregorio Regino, Briceida Cuevas Cob, Yolanda Matías, Mikeas Sánchez, Elizabeth Pérez Tzinzún, Celerina Sánchez, Manuel Espinosa Sainos, Netzahualcóyotl, Natalio Hernández, Antonio Médiz Bolio, <i>Popol Vuh</i> , Jorge Miguel Cocom Pech, Alejandro García Méndez, Ramón Rosas Caro, el son huasteco, el corrido, la bomba yucateca...
2. ¿Puedo encontrar que en la literatura hay interés en el sentido de la vida?	Novelistas y poetas del siglo XX Franz Kafka, Hermann Hesse, Albert Camus, Ward Moore, Enrique Serna, José Saramago, Manuel Puig, Mario Benedetti, Pablo Neruda, Jaime Sabines.	8. ¿La literatura es el mundo de lo real o es el mundo de lo ideal?	Clásicos universales Fedor Dostoiévsky, Gustave Flaubert, Anton Chéjov, León Tostói, Guy de Maupassant, Gustavo Adolfo Bécquer, José Zorrilla, Edgar Allan Poe, Mary W. Shelley, Adelbert von Chamisso, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, Ludwig Tieck.
3. ¿Tiene la literatura una misión frente a los problemas de mi sociedad?	Narrativa mexicana del siglo XX sobre indígenas y parias: Juan Rulfo, Francisco Rojas González, Edmundo Valadés, Mariano Azuela, Rosario Castellanos, Ermilo Abreu Gómez, B. Traven, José Revueltas.	9. ¿Qué es más importante: el fondo o la forma de lo que digo?	Clásicos de la Edad Media, el Renacimiento y del Virreinato de la Nueva España (I) Jean de La Fontaine, Félix María Samaniego, Tomás de Iriarte, Molière (Jean Baptiste Poquelin), Lupericio Leonardo de Argensola, Lope de Vega, Luis de Góngora, Francisco de Quevedo, Tirso de Molina, Pedro Calderón de la Barca, Juan Ruiz de Alarcón, Sor Juana Inés de la Cruz, Películas: <i>El perro del hortelano, Cyrano de Bergerac</i> .
4. ¿Influye la ficción literaria en mi realidad?	Narrativa latinoamericana del siglo XX Realismo fantástico Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, H. P. Lovecraft, Augusto Monterroso, Eduardo Galeano, José Emilio Pacheco, Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Lewis Carroll, Juan José Arreola, Max Aub, Manuel Pastrana Lozano, Luis Brito García, Película: <i>El lado oscuro del corazón</i> .	10. ¿Cuál es el impacto de la literatura en la sociedad: la crea, la destruye o la transforma?	Clásicos de la Edad Media, el Renacimiento y del Virreinato de la Nueva España (II) William Shakespeare, Miguel de Cervantes, Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Arcipreste de Hita, Michel de Montaigne, <i>Poema de Mio Cid, El Cantar de los Nibelungos, El Cantar de Roldán</i> , Garcilaso de la Vega, Don Juan Manuel, Infante de Castilla, Jorge Manrique, Gonzalo de Berceo, Giovanni Boccaccio.
5. ¿Puede la literatura ir en contra de las reglas establecidas?	Literatura de la vanguardia (los ismos) Georg Trakl, Else Lasker Schúler, Gottfried Benn, Leonora Carrington, Xavier Villaurrutia, Macedonio Fernández, Guillaume Apollinaire, André Breton, Georges Bataille, Tristán Tzara, Filippo Tommaso Marinetti, Manuel Maples Arce.	11. ¿Es la literatura un producto nuestro o somos un producto de ella?	Clásicos grecolatinos y orientales Homero, Safo de Lesbos, Sófocles, Aristófanes, Ovidio, Chuang Tzu, Tsao-Hsueh-Kin.
6. ¿Hablamos siempre como se hace en las obras literarias?	Poesía latinoamericana de los siglos XIX y XX Rubén Darío, Amado Nervo, Manuel Gutiérrez Nájera, Efrén Rebolledo, Delmira Agustini, Leopoldo Lugones, José Martí, Manuel Acuña, Juan Ramón Jiménez, Miguel Hernández, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Nicolás Guillén, Gabriela Mistral, Vicente Huidobro. Películas: <i>Tren de noche a Lisboa</i> (Fernando Pessoa), <i>Muerte en Granada: los misterios de la desaparición de Lorca</i> .		

Año 2018

ANEXO III. Informe PISA. Competencia lectora en México: 2000 - 2018



Fuente: Elaboración propia con base en OCDE (2002, 2005, 2007, 2010, 2012 y 2016).

ANEXO IV. Informe PISA 2015. Comparación entre países del LiFT-2 y México (OECD, 2018)

PAÍS	CIENCIAS	LECTURA	MATEMÁTICAS
Promedio OECD (aprox.)	493	493	490
Finlandia	531	526	511
Alemania	509	509	506
Países Bajos	509	503	512
Portugal	501	498	492
República Checa	493	487	492
Rumania	435	434	444
México	416	423	408

ANEXO V. Matriz LiFT-2 elaborada a partir de Witte (2009).

DIMENSIONES	ANTECEDENTES	NIVELES					
		1. MÉTODO DE LECTURA EXPERIMENTAL	2. IDENTIFICANDO EL MÉTODO DE LECTURA	3. MÉTODO DE LECTURA REFLEXIVA	4. MÉTODO INTERPRETATIVO DE LECTURA	5. MÉTODO DE LECTURA LITERARIA	6. MÉTODO INTELLECTUAL DE LECTURA
E S T U D I A N T E S	Experiencia de lectura	Tienen experiencia en la foción proporcionada al mismo en la escuela	Tienen algunas experiencias de lectura satisfactorias.	Tienen experiencia con "buenas lecturas" de literatura popular y juvenil.	Tienen algo de experiencia con textos literarios exigentes.	Tienen amplia experiencia con diversas obras literarias o géneros literarios.	Tienen amplias representaciones de textos literarios de diferentes épocas, estilos y culturas.
	Intereses	Están interesados en el universo familiar como referencia, también aceptan el mundo fantástico.	Están interesados en problemas sociales concretos.	Están interesados en explorar los mundos desconocidos presentados en los libros.	Están interesados en temas que van más allá de sus propias experiencias e intereses.	Están abiertos a la diversidad de temas, personajes, así como a textos canónicos y cuestiones técnicas.	Tienen intereses extensos; también en estética, estilo y poética de los autores.
	Conocimientos generales	Tienen conocimientos relacionados con jóvenes adolescentes y su propio mundo.	Tienen conocimientos básicos que están influenciados principalmente por sus propios mundos y por la escuela.	Tienen algunos intereses específicos y alcanzan altos niveles de conocimiento especializado.	Tienen un conocimiento general promedio del mundo y la sociedad, y eso les permite una opinión más sostenida.	Tienen un alto nivel de conocimiento general que les permite relacionarse en contextos desconocidos.	Tienen un conocimiento histórico y cultural versátil que pueden usar para contextualizar lo que leen.
	Conocimiento literario	Tienen una expectativa de género (literario) elemental.	Están más conscientes de los géneros (literarios) y sus propios intereses.	Conocen algunos autores populares, también categorías narrativas elementales (por ejemplo, tiempo, lugar).	Tienen conocimiento de algunas categorías narrativas (personajes, argumento, perspectiva).	Tienen instrumentos y terminología que los hace capaces de comunicarse acerca de estructuras y estilos narrativos.	Pueden usar diferentes perspectivas al acercarse a la literatura.
	Estilo	Lenguaje simple, familiar y vivido.	Lenguaje simple. Algunas figuras básicas del habla.	Ofrece lenguaje literario, incluyendo figuras.	Diversidad estilística; usos expresivos del lenguaje.	Tienen una amplia experiencia con diversas obras literarias o géneros.	El libro puede requerir que se reconozcan referencias sobre arquetipos y figuras clásicas. Se experimenta con las funciones de los elementos narrativos.
	Personaje	Pocos personajes, cercanos a su edad y preocupaciones. Las relaciones están claramente marcadas.	Los personajes y las relaciones están bien desarrollados, con desarrollos predecibles.	Más complejo; menos predecible; las figuras y las relaciones son posibles. La identificación es importante.	Los personajes y las relaciones pueden ser más ambivalentes y diversos, menos apto para la identificación.	Están abiertos a la diversidad en temas y personajes, así como a textos canónicos y cuestiones técnicas.	Tienen un alto nivel de conocimiento general que les permite relacionarse con los elementos desconocidos.
L I B R O S	Acción	Trama emocionante / atractiva, suspenso. Conclusiones cerradas y graficantes.	Trama emocionante / atractiva, suspenso. Posiblemente con finales abiertos.	La acción puede ser interrumpida y no siempre explícita. Finales abiertos.	Diferentes ritmos de acción: descripciones, reflexiones, diálogos, monólogos.	Tienen un alto nivel de conocimiento general que les permite relacionarse con los elementos desconocidos.	
	Cronología	Lineal, pero también ocurren algunos cambios que estimulan el suspenso.	Los cambios de tiempo y los cambios de perspectiva están claramente marcados.	Retrospecciones o anticipaciones (prospecciones); cambios de tiempo que pueden ser implícitos.	Varias líneas de tiempo, historias no cronológicas.	Tienen instrumentos y terminología que los hace capaces de comunicarse sobre estructuras y estilos narrativos.	
	Argumento(s)	Argumento claro	Diferentes argumentos claramente interconectados.	Varios argumentos, no siempre interconectados explícitamente.	Varios argumentos, no explícitamente interconectados.	Desafían el lenguaje literario, por ejemplo, debido a la distancia histórica.	Secuencias meta-narrativas.
	Perspectiva	Narrativa en primera persona o en tercera persona.	Diferentes perspectivas que están claramente marcadas.	Diferentes perspectivas que no siempre están marcadas claramente.	Varias perspectivas son aceptables si no son demasiado experimentales.	Los personajes y las relaciones pueden ser complejos, ambiguos y/o impredecibles. El contexto histórico de los personajes puede ser complejo.	
	Significado	Temas simples y atractivos para adolescentes.	Ideas simples, no ambiguas.	Diferentes niveles de significado, moviéndose más allá del yo, hacia el otro (los otros)	Textos con cierto grado de ambigüedad. Las ideas implícitas y los "vacíos" piden análisis y reflexión.	Interpretaciones implícitas, múltiples; varios niveles de significado más allá de lo concreto, diversidad de temas y contextos.	Hay motivos intertextuales, metanarrativos, concretos y abstractos e incluso leitmotivos sutiles que se pueden encontrar.
	D I D Á C E T I C A	Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	De la lectura indiferente a la experiencia de la lectura	De la lectura comprometida a la exploratoria	De la lectura exploratoria a la enfocada	De la lectura interpretativa a las lecturas interpretativas en contexto	De las lecturas en contexto a las lecturas pre-académicas

ANEXO VI. Instrumento “LIFT-2 Escaneo de libros” (Witte y Pieper, 2012).

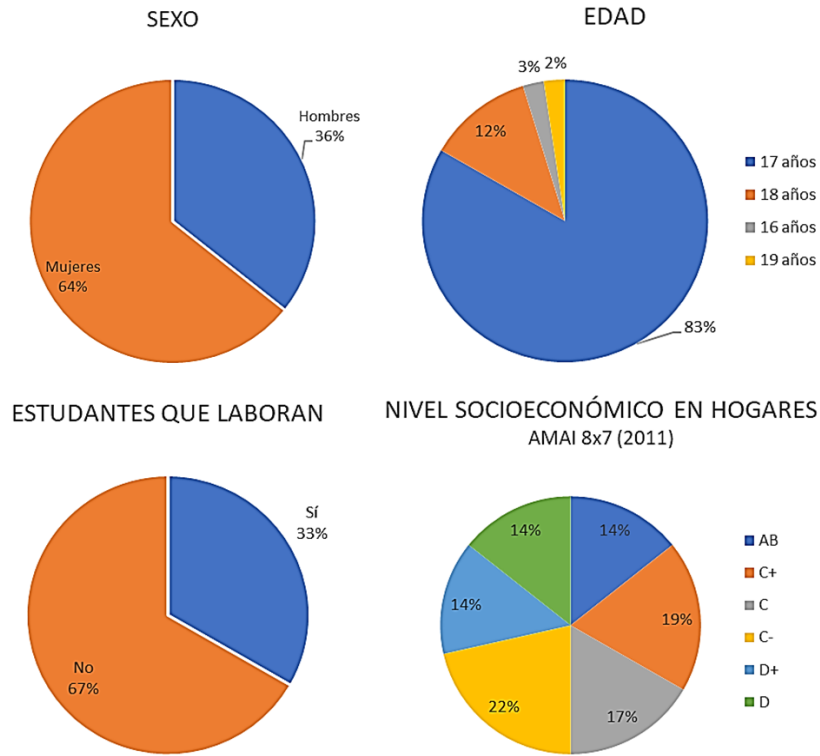
LIFT-2. Escaneo de libros: indicadores de complejidad literaria			
Traducción: Damiana Leyva-Loría (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)			
Por favor, elabore de acuerdo a las dimensiones de la siguiente tabla (1000-1200 palabras por libro).			
Autor del libro			
Título (idioma de origen y español)			
Año de la primera publicación			
Grado o edad aproximada			
Observaciones introductorias: representativo en qué medida / vínculo con el patrimonio nacional - literatura mundial - literatura intercultural / mediaciones cruzadas/ resonancias culturales			
Dimensión	Nivel	Indicador	Descripción (factores complicados)
ESTUDIANTE Demandas generales para participar en el libro		Tiempo	¿En qué medida el texto requiere una inversión de tiempo (número de páginas)?
		Intereses	¿En qué medida el texto se basa en temas que satisfacen los intereses de los estudiantes (que probablemente difieran en cuanto a edad, sexo, antecedentes culturales y factores individuales)?
		Conocimientos generales	¿Hasta qué punto el texto requiere conocimiento general, como el conocimiento del mundo (social, histórico) y el conocimiento antropológico (intercultural, social, psicológico)?
		Conocimiento específicos y experiencia que debe dominar	¿Hasta qué punto el texto requiere experiencia con la literatura y el dominio de conocimiento específico, como la historia de la literatura (períodos literarios), el género, la narratología, la estilística, la intertextualidad?
Familiaridad con el estilo literario		Vocabulario	¿Hasta qué punto el texto requiere una cierta familiaridad con ciertos registros del uso del lenguaje?: el nivel de la abstracción, la cercanía del mundo representado y la diversidad de vocabulario (variedades arcaicas o regionales), posiblemente debido a una distancia histórica (literatura no contemporánea) *
		Construcción de las oraciones	¿Hasta qué punto el texto requiere un cierto nivel de familiaridad con las construcciones de oraciones complejas (longitud, incrustación, secuencia de elementos de significado), posiblemente debido a una distancia histórica (literatura no contemporánea)?
		Estilística	¿Hasta qué punto el texto requiere conocimiento del uso del lenguaje literario y su cambio a lo largo del tiempo? Consulte en qué medida el lenguaje es figurativo, multi-interpretable y se refiere a las convenciones y la estilística.
LIBRO Familiaridad con los procedimientos literarios		Acto	¿Hasta qué punto el texto retiene la atención del lector (suspense)? Esto incluye el ritmo de las acciones y la secuencia e intensidad de los eventos dramáticos, así como los elementos de la historia que interrumpen el curso de las acciones y / o complican la lectura (monólogos internos, reflexiones, descripciones, elaboraciones y exposiciones).
		Cronología	¿En qué medida el texto demanda flexibilidad con respecto a la cronología y la continuidad de la acción? Los cambios en el tiempo, las referencias al pasado (retrocesos) y las referencias al futuro complican el proceso de lectura.
		Líneas argumentales	¿En qué medida el texto requiere seguir simultáneamente diferentes líneas argumentales y vincularlas entre sí? El número de hilos y los enlaces entre ellos (primario, secundario, incrustado) influyen en el nivel de complejidad.
		Perspectiva	¿En qué medida el texto requiere distinguir entre diferentes perspectivas? El nivel de confiabilidad de una perspectiva y cómo se puede jugar (manipulación) constituye un factor de complicación adicional. La narrativa en primera persona utilizada a lo largo de todo el texto suele ser más accesible porque el lector tiene un solo centro de orientación dentro del mundo ficticio. En general, los cambios de perspectiva son un factor que complica (perspectivas múltiples). El narrador omnisciente se considera menos complejo: este narrador tiene un claro estado de intermediario entre el lector y la historia.
		Significado	¿En qué medida un texto requiere reconocer y conectar varios niveles y elementos de significado (por ejemplo, ironía y parodia)? La complejidad aumenta con el número de niveles (realidad, psicológicos, políticos, filosóficos, literarios, etc.) y elementos (motivos, temas, ideas) que se incluyen. Además, un alto grado de información implícita hace que la lectura sea más compleja.
Familiaridad con personajes literarios		Personaje	¿En qué medida un texto requiere tanto el desarrollo del carácter como el del personaje para comprender? Esto se refiere al nivel de caracterización así como al desarrollo del personaje (tipo y carácter). El nivel de (im) predictibilidad es un factor que complica, así como la distancia (del lector) a la moral y el comportamiento de los personajes, su estado histórico (textos antiguos) o el nivel de abstracción (persona literaria)
		Número	¿En qué medida un texto requiere diferenciar entre caracteres principales y secundarios? La cantidad de personajes involucrados es un factor que complica las cosas.
		Relaciones	¿Hasta qué punto el texto requiere profundizar las relaciones entre los personajes? La naturaleza de las relaciones (psicológicas, sociológicas, interculturales) y cualquier cambio en ellas son factores complicados.
Resumen: Potencial de aprendizaje		Transiciones	De qué manera el texto desafía a los estudiantes en diferentes niveles. ¿Cuáles son las principales transiciones, por ejemplo del nivel 1 al nivel dos? ENLACE: transiciones relevantes.
		Sugerencias para tareas y actividades alrededor de este libro	1) 2) 3)

ANEXO VII. Espacio lúdico para las actividades del *Club de Lectura*

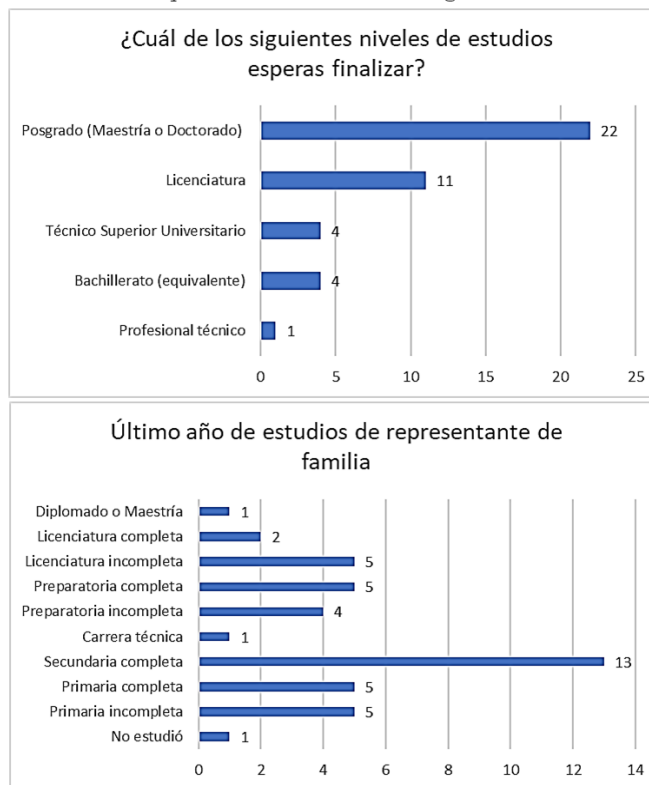


ANEXO VIII. Perfil de los participantes en el proyecto.

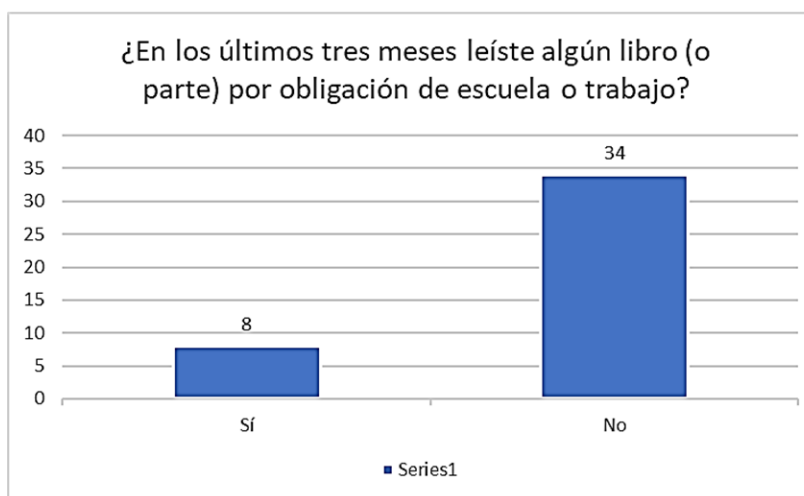
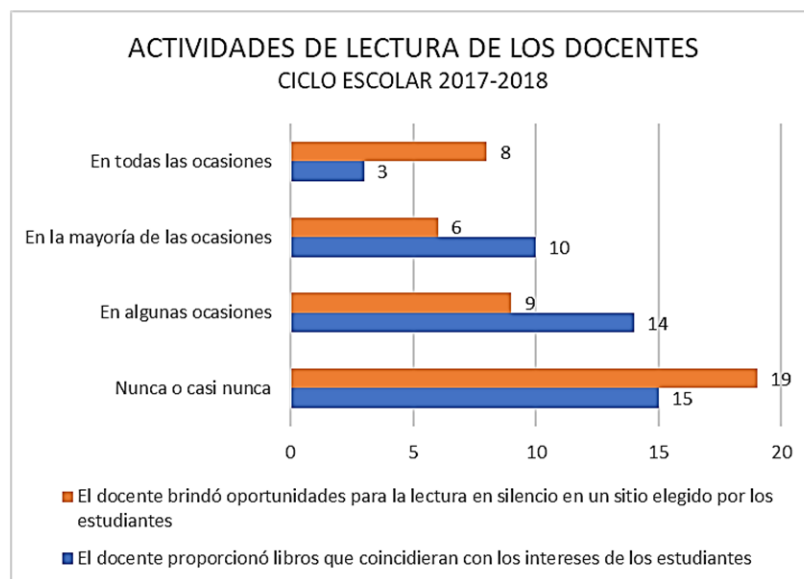
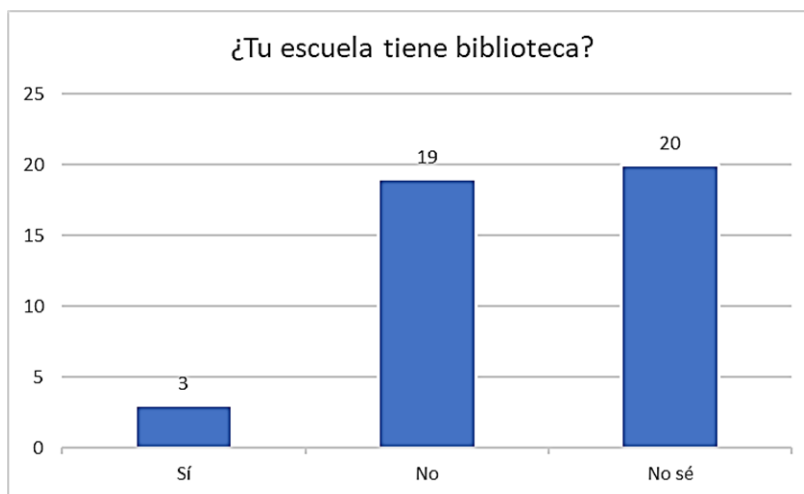
a. Características de la población estudiantil.



b. Expectativas académicas comparadas con la situación en el hogar

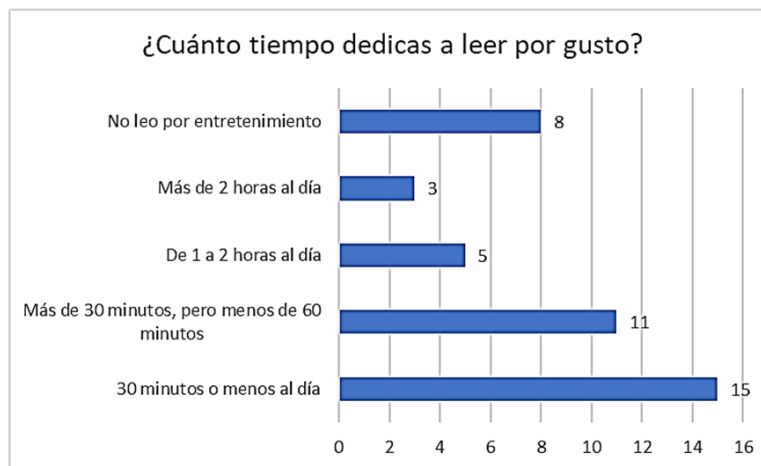


ANEXO IX. Actividades relacionadas con la lectura en la escuela

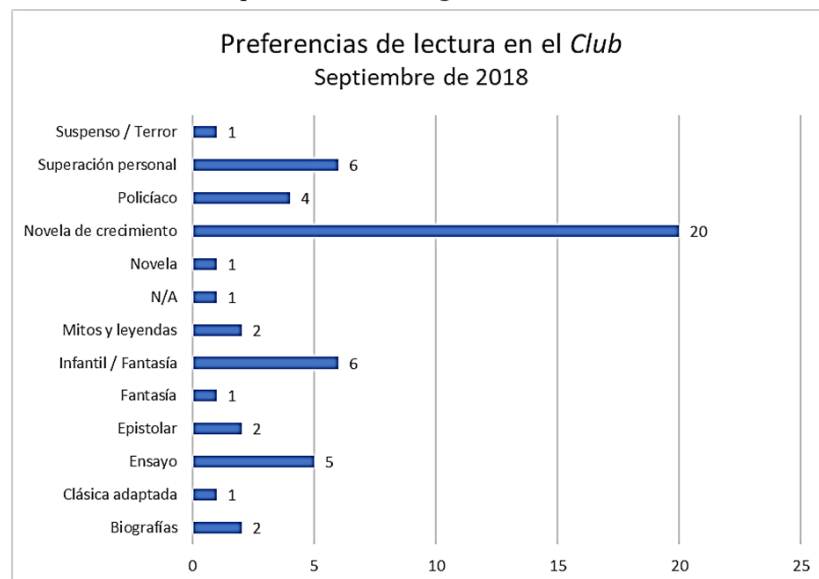


ANEXO X. Hábitos de lectura de los estudiantes de bachillerato

a. Hábitos de lectura individual



b. Primeros resultados de la aplicación de la metodología



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y DISCIPLINAR: INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Melanie Elizabeth Montes Silva

José Luis Bonilla Esquivel

Edna Mireya Salazar Robles

CETYS UNIVERSIDAD

Resumen

Los estudiantes de un Doctorado en Educación carecían de formación y experiencia para redactar textos académicos; además, sus anteproyectos iniciales mostraron deficiencias sobre las características del género. Por esto se implementó una intervención, basada en la concepción de lectura y escritura de los Nuevos Estudios de Literacidad (prácticas sociales y situadas), así como en las nociones de alfabetización académica y disciplinar, según las cuales hay que formar explícitamente para propiciar la participación en prácticas propias de cada ámbito. Los objetivos de la intervención fueron acompañar a los estudiantes, hacerlos conscientes de las características de la escritura académica y dotarles de herramientas. Tuvo dos etapas: un curso extracurricular sobre escritura académica y la asignación de una tutora de escritura para retroalimentar y evaluar los trabajos asignados en una materia curricular. Para documentar la experiencia se registró la opinión directa de los estudiantes y se entrevistó a los facilitadores de la intervención y a los titulares de las materias. Los estudiantes consideraron que las actividades les ayudaron a tomar conciencia de leer de manera constante y crítica, y escribir según los lineamientos de la comunidad disciplinar en que se forman. Los profesores detectaron un cambio de actitud, el desarrollo de habilidades para la escritura y la autorregulación por parte de los estudiantes. Se valora positivamente la intervención, a pesar de iniciar como una actividad remedial, y se identifica la necesidad de continuar con la práctica constante de la lectura y escritura para propiciar el desarrollo de la literacidad disciplinar en los estudiantes.

Palabras clave: *alfabetización académica, literacidad disciplinar, cursos de escritura académica, estudiantes doctorales.*

Introducción

Lo que se aprende sobre lectura y escritura en la infancia no es suficiente para atender todos los retos que impondrá la vida académica; hay distintos modos de leer y de escribir, y no es posible transferir de manera automática todos los conocimientos y habilidades que se tienen para resolver exitosamente distintos tipos de tareas (Carlino, 2003). Tomando esto en consideración, es comprensible que en el ámbito de la educación formal sea necesario ofrecer formación explícita sobre lo que se espera que los estudiantes hagan en cada nivel y en cada contexto.

Los estudios de doctorado no son una excepción. A los doctorandos se les exige la producción de textos académicos especializados en un campo disciplinario, los cuales deben sostener en una investigación original (Carrasco Altamirano y Kent Serna, 2011). En algunos programas se solicita que los estudiantes realicen ponencias o artículos derivados de sus investigaciones, además de monografías u otro tipo de textos elaborados como parte de su proceso formativo; no obstante, el

texto más destacado en el doctorado es la tesis, cuya elaboración no es tarea sencilla, pues algo que le caracteriza es que “exige una gran autoorganización y que carece de parangón con cualquier otra tarea académica antes intentada, al menos para quienes la inician sin experiencia en investigación” (Carlino, 2005, 2). En este sentido, en un doctorado también aparece la necesidad de ofrecer formación explícita sobre cómo escribir una tesis.

En este trabajo se presenta una intervención llevada a cabo con estudiantes de un programa de Doctorado en Educación. La finalidad fue dotar a los doctorandos de herramientas que les fueran útiles para afrontar los primeros cursos curriculares del programa, así como elaborar sus anteproyectos de investigación. Los contenidos se centraron tanto en aspectos básicos y generalizables, como en otros especializados para su nivel educativo y ámbito de formación.

Marco de referencia

Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Gee, 2000; Street, 2013) debe entenderse la literacidad como una actividad social que involucra la forma en la que las personas usan la lectura y la escritura, tanto para participar en prácticas culturales, como para cumplir propósitos sociales más amplios (Zavala, 2008). Estas prácticas pueden tener lugar en diferentes contextos y tienen características diferentes según la situación. En el ámbito de la educación formal se puede hablar tanto de la literacidad académica, la cual implica usar conocimientos y habilidades generales para resolver distintas tareas (como estrategias genéricas de comprensión), como de la literacidad disciplinar, que refiere a los conocimientos y habilidades particulares para leer y escribir en cada una de las disciplinas (como Historia o Química) (Shanahan y Shanahan, 2008). Un aspecto importante en relación a la literacidad disciplinar es que la participación en prácticas de lectura y escritura conlleva aspectos diversos, como conocer el código escrito; los géneros que le son propios; los roles, estatus e identidades de quienes intervienen en la comunicación; las formas de razonar, conocer y ver la realidad, así como conocer los valores involucrados (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2015).

Al término literacidad se le asocia el de alfabetización, el cual se entiende como el proceso pedagógico que se lleva a cabo para promover que los estudiantes participen en las prácticas generales que les demanda la institución (alfabetización académica) o en las propias de una disciplina (alfabetización disciplinar). Este tipo de formación tiene dos objetivos: aprender no solo a leer y a

escribir como lo hacen los especialistas de cada área, sino también, aprender los conocimientos propios de cada disciplina Carlino, 2013).

Las instituciones educativas implementan diferentes estrategias para promover la alfabetización académica. Calderón Arévalo y Tapia Ladino (2016) indagaron sobre cuáles son las actividades académicas para el desarrollo de la lectura y la escritura que llevan a cabo diversas universidades latinoamericanas e identificaron ocho iniciativas. Algunas son esfuerzos de docentes individuales, mientras que otras cuentan con apoyo institucional, y por consecuencia, tienen mayor alcance, cobertura y legitimación. Estas son las iniciativas:

1. Cursos curriculares intensivos sobre lectura, escritura u oralidad.
2. Centros de apoyo pedagógico orientados al aprendizaje de lectura, escritura y oralidad, dirigidos a estudiantes y docentes, y gestionados por personal especializado.
3. Centro de estrategias de evaluación, para dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.
4. Programas de ayudantías o compañeros de lectura, escritura u oralidad, donde estudiantes fungen como tutores en el marco de una asignatura concreta.
5. Sistema de tutores, también con estudiantes, pero no vinculados con una clase, sino en general.
6. Recursos pedagógicos en línea, disponibles para estudiantes y maestros.
7. Pareja pedagógica, conformada por dos académicos que trabajan colaborativamente con un mismo grupo; uno es experto en una disciplina y otro en el desarrollo habilidades del lenguaje.
8. Seminarios transversales o emergentes, para abordar temas concretos que requieran los estudiantes.

Escenario y participantes

El contexto en el que tiene lugar la intervención es una institución educativa privada, en el marco de la primera generación del programa de Doctorado en Educación. La convocatoria para ingresar al programa establecía que los aspirantes debían presentar un examen de admisión y un anteproyecto de

investigación, además de sostener una entrevista con personal docente de la institución. Todos los estudiantes que cumplieron con los requisitos fueron admitidos.

En el caso del examen de admisión, se utilizó la Prueba de Admisión a Estudios de Posgrado (PAEP) (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2014). En la tabla 1 se puede ver una síntesis de los resultados obtenidos en la prueba por los doctorandos admitidos, los cuales pueden ser considerados como bajos, según los estándares que la misma institución ha determinado para sus estudios de posgrado (400 puntos en el caso de maestría y 450 puntos en el caso del doctorado).

Tabla 1. Resultados obtenidos por los estudiantes del doctorado en el examen de admisión

Aspecto a evaluar ¹	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Razonamiento verbal	37	66	48.41	8.52
Razonamiento matemático	31	63	43.24	8.73
Habilidad cognoscitiva	29	69	48.53	10.85
Redacción	32	66	51.29	15.56
Inglés	32	97	47.41	9.85
Puntaje final	339	561	458.06	67.62

¹La escala de las puntuaciones de cada sección es de 20 a 80, mientras que la escala de la puntuación final es de 200 a 800; además, el puntaje final se determina con una ponderación de los puntajes burdos obtenidos en cada sección de la prueba (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2004).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los anteproyectos solicitados, en la convocatoria no se especificaron criterios que los candidatos debieran atender, lo cual provocó que los documentos que presentaron los aspirantes fueran disímiles. La extensión varió entre dos y hasta 45 cuartillas; había documentos cuyo alcance se limitaba a plantear un problema y otros que presentaban instrumentos desarrollados o incluso datos exploratorios para sustentar la propuesta; había trabajos con fundamentación teórica y otros que carecían de sustento; los elementos del diseño metodológico que se incluían eran diferentes y su consistencia no siempre era clara; los formatos empleados eran diferentes o no se seguía alguno; en general, no había consistencia en cuanto a las características del género textual presentado.

Los 17 estudiantes admitidos tenían entre 27 y 54 años, y resultó ser heterogéneo en cuanto a su formación de licenciatura. Había cinco licenciados en áreas vinculadas con la educación, tres comunicólogos, cuatro psicólogos, dos ingenieros y entre los tres estudiantes restantes había un administrador, un abogado y un médico. En cuanto a los estudios de maestría, 14 estudiaron educación; dos, administración y, uno, ciencias jurídicas, aunque todos ellos en programas profesionalizantes. Todos los candidatos tenían experiencia en docencia, pero en diferentes niveles educativos; solo dos personas señalaron tener experiencia en la realización de investigación educativa.

El coordinador del programa optó por implementar una intervención para apoyar a los estudiantes que requerían desarrollar habilidades para cursar el programa. La intervención debía dotar a los estudiantes de las herramientas básicas para realizar las actividades propias de las asignaturas y el protocolo de investigación de su tesis. Esta intervención contó con la participación de dos facilitadoras. Quien trabajó la primera etapa tiene el grado de doctor y su formación es en Educación y en Lingüística; quien trabajó la segunda etapa tiene el grado de maestría y su formación es en Educación. Ambas instructoras trabajaron previamente en un centro de escritura y tienen experiencia en el acompañamiento de estudiantes sobre las cuestiones de redacción académica. Para la recolección de información se documentó la experiencia de cada facilitadora, lo que implicó registrar las expresiones y valoraciones de los doctorandos; también se realizaron entrevistas, tanto con las facilitadoras de cada etapa de la intervención como con los docentes titulares de los cursos curriculares.

Características de la intervención

La intervención tuvo dos etapas: (1) un curso extracurricular sobre escritura académica, que tuvo una duración de 21 horas presenciales, y (2) la asignación de una tutora de escritura que trabajó como pareja pedagógica del profesor de una materia curricular.

El curso extracurricular se llamó Desarrollo de literacidad académica y disciplinar, y se impartió mientras los estudiantes cursaban la primera materia curricular del programa. Por ser una actividad extraordinaria, la participación de los doctorandos fue voluntaria y se contó con la presencia constante de 13 de los 17 estudiantes inscritos al programa.

La primera sesión del curso extracurricular inició con un encuadre en el que se llevaron a cabo diversas actividades. Primero, se repartieron fragmentos de textos en los que se definían la

alfabetización académica y la literacidad, además de que se problematizaba la relevancia de su enseñanza en diferentes niveles educativos. Se proporcionaron preguntas orientadoras para hacer la lectura y después de leer respondieron colectivamente esas mismas interrogantes. El ejercicio sirvió para problematizar las nociones de lectura y escritura, así como para que ellos pudieran justificar la pertinencia del curso con base en la teoría. El paso siguiente fue presentarles las finalidades del curso:

- Contribuir al desarrollo de literacidades para que los estudiantes puedan participar en las prácticas propias del programa de Doctorado en Educación.
- Desarrollar conciencia comunicativa en los participantes como cimiento para que trabajen en el desarrollo de su competencia comunicativa.

El siguiente momento del encuadre consistió en presentar los contenidos del curso, pero para definirlos se realizó una actividad. Primero se pidió a los participantes que identificaran las características con las que debía cumplir un texto en relación con cuatro aspectos: ortografía, redacción, formato y fuentes de información. Enseguida se les invitó a profundizar sobre el tema y para ello se ilustró lo relacionado con la ortografía. Se proyectó un párrafo muy breve y se les pidió que identificaran todos los errores de ortografía que pudieran localizar; en general les pareció un ejercicio sencillo y lo resolvieron con rapidez. La cantidad de errores identificados varió, pero se sorprendieron al saber que un párrafo tan pequeño tenía 15 errores de distintos tipos y que nadie los había encontrado todos. Esto sirvió para invitarlos a pensar de una manera más compleja y a problematizar el tema con más seriedad, también dio pauta para hacer una lista más extensa de los componentes de cada elemento señalado previamente, la cual sirvió para la siguiente actividad.

El paso siguiente fue hacer comentarios sobre los anteproyectos de investigación que se les pidió leer de tarea; estos trabajos eran auténticos y fueron elaborados por otros estudiantes de doctorado. Se les pidió identificar los aciertos y las fallas de esos anteproyectos, con base en los aspectos discutidos. Posteriormente, se les pidió señalar qué querían aprender en el curso, tomando en cuenta lo que veían en los otros trabajos y en lo que sabían de sí mismos. Señalaron los temas que les interesaban; la facilitadora profundizó en sus expectativas e hizo propuestas que los estudiantes aceptaron. Así se definió el temario del curso y su organización, de tal manera que los participantes se sintieron tomados en cuenta y consideraron que los temas se adecuaban a sus necesidades. Los temas abordados en las sesiones fueron los siguientes: (1) ortografía, con especial énfasis en la puntuación; (2) alfabetización informacional; (3) redacción: géneros y tipos de textos; componentes del anteproyecto; planeación del texto en general y de los apartados del anteproyecto en particular;

(4) redacción: oraciones, párrafos y textos; coherencia y cohesión; marcadores discursivos; (5) manual de publicaciones de la APA, y (6) vicios del lenguaje y dos recursos digitales: el gestor de bibliografía Zotero y el procesador de texto Word, específicamente para revisar funciones avanzadas. Las sesiones se desarrollaron de acuerdo al temario establecido colectivamente y siempre se trabajó con un componente teórico y otro práctico. Algunos ejercicios fueron elaborados a partir de textos diseñados expresamente para ejemplificar algún tema, para otros se solicitó a los estudiantes que analizaran y reescribieran los anteproyectos que presentaron como requisito para ingresar al doctorado.

A lo largo del desarrollo del curso los estudiantes expresaron sorpresa ante los temas abordados. Comentaron acerca del desconocimiento de tantos aspectos sobre los que debían prestar atención y señalaron darse cuenta de lo que les hacía falta aprender. Era común que hablaran sobre las fallas que habían detectado en sus anteproyectos iniciales (de aspectos normativos, estilísticos y metodológicos), incluso a pesar de que en su momento los habían considerado como muy buenos. En cuanto al resultado del curso, a partir de los ejercicios que realizaron se puede afirmar que los doctorandos comenzaron a desarrollar un grado de conciencia comunicativa, en el sentido de que tenían más sensibilidad para identificar aspectos por mejorar con relación a lo normativo, aunque también reconocían que no tenían las competencias necesarias para hacer todas las correcciones que el texto requería. Asimismo, a partir de la valoración que los participantes hicieron durante el cierre del curso se evidenció una mayor apertura al hecho de que las formas de leer y de escribir debían ser diferentes en el contexto formativo en el que se encontraban. Tomaron conciencia de las razones por las que debían leer como un medio para aprender sobre los temas que iban a investigar y sobre cómo investigarlos, aunque en principio estaban renuentes al hecho de leer; también comprendieron que la escritura es fundamental en su formación doctoral y que debían escribir para un lector experto y no para sí mismos, en especial porque al inicio manifestaron poco interés con respecto a la escritura. Finalmente, los doctorandos señalaron haber comprendido que estaban comenzando un proceso de enculturación en un área particular y que el rol de los tutores sería crucial, por lo que debían apearse a sus lineamientos y seguir sus recomendaciones.

La segunda etapa de la intervención consistió en el acompañamiento a los doctorandos por parte de una tutora de escritura, en conjunto con el profesor de la segunda asignatura del doctorado. La pareja pedagógica organizó en conjunto el trabajo del curso, las actividades a realizar y las funciones de cada uno: la tutora de escritura revisaría y retroalimentaría los trabajos de los

estudiantes sobre aspectos normativos y estilísticos, además de que desarrollaría actividades para guiarlos; el profesor titular se encargaría de los contenidos propios de la clase, no solo durante la sesión, sino al retroalimentar los trabajos en cuanto a aspectos de contenido y argumentación académica.

Esta clase se desarrolló en seis sesiones. En la primera se explicó la estructura del curso, se anunció en qué consistiría el trabajo final (entrega de un texto vinculado con los temas del curso, cuyo género era de elección para los estudiantes: un ensayo académico o un relato fundamentado) y se presentó a la tutora enfatizando sus funciones. Para la segunda sesión, los participantes entregaron su primer texto y, en general, se observó un trabajo cuidado en cuanto a aspectos normativos y estilísticos, aunque tenían aspectos por mejorar y la tutora lo señaló en la retroalimentación de los trabajos. Para la tercera sesión los estudiantes elaboraron un texto con base en una lectura asignada, lo que les permitió mejorar en aquellos aspectos que la tutora señaló en la retroalimentación previa. Para la cuarta sesión los estudiantes mostraron el primer avance de su trabajo final.

En los primeros trabajos entregados por los estudiantes se encontraron como áreas de mejora cuestiones de redacción, ortografía y paráfrasis. A pesar de que en muchas ocasiones hacían hincapié en que lo habían revisado en el curso de literacidad, decían que les hacía falta practicarlo, ya que en ocasiones sentían que lo sabían, pero no estaban seguros de hacerlo bien. Por esto, un factor que se trabajó de manera particular con ellos fue que confiaran en sus capacidades. Para lograrlo, una de las estrategias utilizadas fue la lectura entre ellos de sus trabajos. El recibir retroalimentación de un par los motivó y posibilitó que detectaran sus áreas de oportunidad sin necesidad de que alguien más se las dijera. De esta manera se identificó un avance en la entrega de los trabajos finales, pues fueron documentos mejor cuidados y con aspectos mínimos por mejorar en lo normativo y estilístico.

Desde la perspectiva de la tutora de escritura, lo que hace falta es que los estudiantes tengan más práctica y que esta esté acompañada, porque después de la intervención los estudiantes parecen empoderados, se sienten más seguros y confiados, pero saben qué les hace falta aprender y eso ayuda a que autorregulen más su proceso de aprendizaje. Según el profesor doctor titular del curso curricular, hay dos aspectos sobre los que se debe seguir trabajando: (1) el uso de la voz de los estudiantes en sus textos y la integración de otras voces mediante citas y paráfrasis, y (2) que los estudiantes aún tienen que transitar un camino para volverse especialistas de un campo de conocimientos específicos, pues de momento hay estudiantes que no manejan de manera suficiente el discurso educativo.

Después de la intervención, los doctorandos tomaron su tercera materia. La doctora titular del curso ya no tuvo una pareja pedagógica. Ella asumió que habían pasado por un proceso formativo previo, por lo que no dedicó tiempo a señalar cómo se debían estructurar los trabajos, solo dio indicaciones de qué esperaba y retroalimentó todas las entregas conforme a lo solicitado.

Según sus impresiones, los estudiantes estaban dispuestos a leer los textos asignados y elaboraban los textos que se les solicitaba, siempre con base en las lecturas realizadas. Al construir los textos, los estudiantes integraban elementos de las lecturas y lo hacían de forma pertinente para incorporar otras voces a sus trabajos y para complejizar los temas que exponían. No se presentaban los textos con una estructura y formato perfectos, pero los trabajos evidenciaban que los estudiantes sí tenían nociones sobre cómo estructurar, redactar y presentar los textos. La docente también sostiene que hay doctorandos que requieren formación complementaria para que desarrollen las habilidades que les permitan seguir adelante; el resto del grupo va por buen camino, está dispuesto y con una actitud favorable para el aprendizaje. Algo que hace falta, es que se apropien del discurso especializado de su área de formación y, sobre todo, que tengan más prácticas de lectura y escritura que les permitan utilizar lo aprendido.

A manera de cierre

La perspectiva de los estudiantes y de los docentes involucrados es que la intervención fue efectiva, a pesar de que comenzó con una intención remedial, pero coinciden en que no debe asumirse como el cierre del proceso. Los estudiantes deben aprender a ser doctores en Educación, lo que implica que adquieran conocimientos y un vocabulario propio, además de una forma de escribir y de leer, y tener la validación, a través de sus tesis, por parte de especialistas en la temática. Ciertamente muchos de los contenidos abordados en la intervención fueron de tipo normativo o estilístico, y vinculadas con prácticas de literacidad académica, pero se hizo necesario abordarlos en razón del perfil y los conocimientos previos de los estudiantes. Sin duda, habrá que seguir trabajando intencionalmente con la enculturación de los doctorandos.

El paso siguiente será analizar el acompañamiento que los doctorandos reciben por parte de sus directores de tesis, así como recuperar la perspectiva de los propios doctorandos sobre el proceso de formación. Con esto será posible identificar las prácticas de lectura y escritura en las que participan los estudiantes, cómo influye el seguimiento que hacen los directores, los retos que

enfrentan y la forma en la que los enfrentan, ya sea con base en lo aprendido con la intervención o con medios adicionales.

Referencias bibliográficas

- Calderón Arévalo, Edith, y Mónica Tapia Ladino. “Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21.69 (2016): 411-435.
- Carlino, Paula. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18. 57 (2013): 355-81.
- _____. “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. *Anales del Instituto de lingüística*, 24 (2005): 1-10.
- _____. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Unipluriversidad*, 3. 2 (2003): 17-23.
- Carrasco Altamirano, Alma, y Rollin L. Kent Serna. “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16. 51 (2011): 1227–1251.
- Castro Azuara, María Cristina, y Martín Sánchez Camargo. “Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades”. *Perfiles Educativos*, XXXVI. 148 (2015): 50-67.
- Gee, James Paul. “The new literacy studies. From ‘socially situated’ to the work of the social. The new literacy studies”. En *From “socially situated” to the work of the social*, editado por David Barton et al., 180-96. Estados Unidos: Routledge, 2000.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Prueba de Admisión a Estudios de Posgrado (PAEP). 2014, <http://sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/paep.htm>
- _____. Revisión de la prueba. s. f., <http://sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/files/revision.pdf>
- Shanahan, Timothy, y Cynthia Shanahan. “Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy”. *Harvard Educational Review*, 78. 1 (2008): 40–59. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Street, Brian V. "New literacy studies". En *Language, ethnography, and education: bridging new literacy studies and Bourdieu*, editado por Michael Grenfell et al. Estados Unidos: Routledge, 2013. 27-49.

Zavala, Virginia. "La literacidad, o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47 (2008): 71-79.