MEMORIA DE PONENCIAS

III SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

II CONGRESO NACIONAL DE EXPRESIONES DE CULTURA ESCRITA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
IV SEMINARIO INTERNACIONAL DE CULTURA ESCRITA Y ACTORES SOCIALES

Evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas

Miércoles 1 al viernes 3 de agosto de 2012
Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM, Río Hondo 1,
Colonia Progreso Tizapán. México DF. CP 01080

A Council of the International Reading Association

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA A.C.

ITAM

MEMORIA DE PONENCIAS

III SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

II CONGRESO NACIONAL DE EXPRESIONES DE CULTURA ESCRITA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
IV SEMINARIO INTERNACIONAL DE CULTURA ESCRITA Y ACTORES SOCIALES

Evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas

Miércoles 1 al viernes 3 de agosto de 2012
Instituto Tecnológico Autónomo de México, ITAM, Río Hondo 1,
Colonia Progreso Tizapán. México DF. CP 01080

A Council of the International Reading Association

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA A.C.

ITAM

Primera edición, 2012

MEMORIA DEL III SEMINARIO INTERNACIONAL DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD
II CONGRESO NACIONAL DE EXPRESIONES DE CULTURA ESCRITA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
IV SEMINARIO INTERNACIONAL DE CULTURA ESCRITA Y ACTORES SOCIALES

Miércoles 1 al viernes 3 de agosto de 2012
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
Río Hondo 1, Colonia Progreso Tizapán. México DF. CP 01080
Evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas

Coordinación académica general

Claudia Albarrán Ampudia, **ITAM**
Alma Carrasco Altamirano, **BUAP/CPL**
Rosa Margarita Galán Vélez, **ITAM**
Guadalupe López Bonilla, **IIDE-UABC**

Coordinación temática por área

Eje Temático I. *Desde las exigencias normativas.* La universidad y el bachillerato ante la formación de lectores y escritores.
Martín Sánchez Camargo, **UDLAP**
Mercedes Zanotto González, **UNAM**

Eje Temático II. *Desde las prácticas.* Prácticas y realizaciones letradas en la universidad.
Antonio Canizales González, **ITAM**
Verónica Macías Andere, **CPL**

Eje Temático III. *Desde los recursos tecnológicos, materiales y discursivos.* Recursos digitales, acervos, soportes de lectura y géneros discursivos.
Carmen Pérez Fragoso, **UABC**
René Ponce Carrillo, **CPL**

Eje Temático IV. *Desde los sujetos.* Docentes y estudiantes como usuarios de la cultura escrita y sujetos de evaluación.
Laura A. Hernández Ramírez, **UAT**
Nancy Keranen, **BUAP**
Lilyth Ormsby, **ITAM**

Comité dictaminador

Luis Aldama
Gerardo Bañales Faz
Jorge Basaldúa Silva
Guillermo Giovanni Brondo Langné
Gerardo Castillo Carrillo
Juan José Contreras Castillo
Rodrigo Antonio Cortez González
Cecilia Curlango Rosas
Rosalina Domínguez Ángel
Elizabeth Flores Salgado
Patricia Garibay Dávila
Carmen Gómez Mont
Gabriela González Gutiérrez
Gabriela González Ocampo
Gabriela Hernández Aguirre
Alfonso Hernández Cervantes
Liliana Hernández Ramos
Diana Jenkins
Lourdes Lobatón Lozano
Guadalupe López Hernández
Gabriel López Morteo
Luis Daniel López Sánchez
María Isabel López Santibáñez
Karen B. Lusnia
Javier Martínez Villarroya
Eduardo Molina Fernández
Fernando Mut
Christopher Ormsby
Harold Ormsby
Sergio Pou Alberú
Patricia Preciado Lloyd
Marcela Rabadán Gallardo
Daniel Ramos García
Sergio Reyes Angona
Antonio Reyna Valladares
Nora Rosenfeld Slobinsky
José Manuel Salgado Arriaga
Roberto Sánchez Garza
Jaime René Serrano Altamirano
Beatriz Soto Martínez
Guadalupe Tinajero Villavicencio
Carmen Tobío
María Todorova Gueorguieva
María Torres Ponce
Francisca Trujillo Culebro
Norma Alicia Vega López
Adriana Velasco Marín
Ricardo Villegas Tovar
Victoria Eugenia Zamora Jasso

Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas integrada por los siguientes cuerpos académicos, grupos de investigación e instituciones:

- Alfabetización Académica. UAT
- La investigación científica y el desarrollo tecnológico en las universidades públicas mexicanas: marco institucional, formación de científicos y vinculación social. BUAP
- Investigación, literacidad y desarrollo profesional. BUAP
- Lenguas modernas. UATX
- Argumentación en géneros académicos. UDLAP
- Literacidades académicas y profesionales. Departamento Académicos de Lenguas. ITAM
- Consejo Puebla de Lectura A. C. CPL
- Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica. INAOE

Cuidado de la edición:
María Laura del Carmen Díaz Rivera
Guadalupe López Hernández
Verónica Macías Andere
Moisés Damián Perales Escudero
René Ponce Carrillo

Diseño y formación:
Sara Kent Carrasco
César Arminio López Velarde
2think design studio ®

D. R. © Consejo Puebla de Lectura, A. C.
12 Norte 1808, Barrio del Alto
Puebla, Pue, México. C.P. 72000.
www.consejopubladelectura.org

D. R. © Instituto Tecnológico Autónomo de México
Río Hondo 1, Col. Progreso Tizapán
México, D.F. C.P. 01080.
www.itam.mx/es/index.php

ISBN: 978-607-95343-3-2
Realizado en México

ÍNDICE DE LAS MEMORIAS

PONENCIAS

EJE TEMÁTICO I:
DESDE LAS EXIGENCIAS NORMATIVAS. LA UNIVERSIDAD Y EL BACHILLERATO ANTE LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES

509. Relaciones entre conocimiento previo del tema y comprensión de múltiples textos expositivos
Norma Alicia Vega López
Gerardo Bañales Faz
Universidad Autónoma de Tamaulipas 23

EJE TEMÁTICO II:
DESDE LAS PRÁCTICAS. PRÁCTICAS Y REALIZACIONES LETRADAS EN LA UNIVERSIDAD

503. Estrategias de escritura creativa para promover la creación de textos literarios breves en docentes en formación
Samantha Enriqueta Vaquero Martínez
Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet 22

507. De estudiante a investigador: aprender a escribir como científico en una comunidad de práctica
Jaqueline Mata Santel
Norma Areli Tentle López
Alma Cecilia Carrasco Altamirano
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 41

512. La escritura de la tesis doctoral en educación y su relación con el quehacer científico
Teresa Pacheco Méndez
Universidad Nacional Autónoma de México 49

514. El desarrollo de habilidades verbales en los universitarios
María del Rosario Canché Us
Universidad Veracruzana 57

517. Modelos pedagógicos para el aprendizaje de la escritura
Rudy Benjamín Mostacero Villarreal
Universidad Pedagógica Experimental Libertador..... 67

524. Tres estrategias de intervención en: lecto-escritura, coprensión auditiva y estructuras de la lengua oral
María Eugenia Flores Treviño
Armando González Salinas
Manuel Santiago Herrera Martínez
María Dolores Hernández Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo León 77

527. Planteamiento y reiteración de tesis en el ensayo argumentativo: entre el español y el inglés
Pauline Moore Hanna
Virna Velázquez Vilchis
Dana Iris Monroy Gómez
Universidad Autónoma del Estado de México..... 87

528. Evolución del Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas Puebla
Clemencia Corte Velasco
Universidad de las Américas-Puebla 97

531. La producción escrita desde las prácticas: una experiencia en el posgrado
Aída Elizabeth Martínez Cháidez
Enrique Mejía Reyes
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México..... 109

534. Escritura por proceso: la planeación del escrito
Jesús Caos Huerta Rodríguez
Benemérita Escuela Normal Estatal 117

538. El uso de organizadores gráficos para apoyar al proceso de escritura de tesis de licenciatura
María Teresa Fátima Encinas Prudencio
Gicela Cuatlapantzi Pichón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 131

539. Enseñanza universitaria de literatura en LE: desde la teoría de la recepción y la investigación-acción
Irlanda Villegas Salas
Universidad Veracruzana 141

541. El concepto de "voz" en Bajtín y la comunidad de diálogo: una propuesta para la alfabetización académica
María Todorova Gueorguieva
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla..... 151

545. Desviaciones lingüístico-textuales del discurso escrito de los alumnos del primer ciclo de la USAT
Doris Liliana Moscol Mogollón
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo 159

546. Un foro para la práctica de la expresión oral, la lectura y la escritura
Dania Oralia Aguilar Martínez
Víctor Agustín Pérez Lugo
Universidad Autónoma de la Ciudad de México 169

548. Desarrollo de la habilidad de escritura de textos académicos-científicos en nivel superior
Tzitel Pérez Aguirre
Matilde Ramos Garza
José Luis Martínez Canizález
Universidad Autónoma de Nuevo León 177

551. Aprender a pensar para opinar: el desarrollo de competencias argumentativas en la universidad
Martín Sánchez Camargo
Universidad de las Américas-Puebla
María Cristina Castro Azuara
Universidad Autónoma de Tlaxcala 185

552. Enseñando a leer y escribir a los futuros docentes. Procesos y prácticas didácticas
Carmen Rosa Barrientos Guevara
María Cristina Lobo Gómez
Instituto Normal Superior Católico “Sedes Sapientiae” 193

553. La Lista y Journal Club en actividades de lectura y escritura de estudiantes universitarios que realizan tesis
Jaime Moreles Vázquez
Sara Aliria Jiménez García
Universidad de Colima 203

558. La enseñanza de la escritura como la enseñanza de la voz individual en el discurso académico
Laura Aurora Hernández Ramírez
Universidad Autónoma de Tlaxcala..... 211

559. Relación de la lectura y la escritura con la formación del concepto
César Augusto Gordillo Pech
Universidad Autónoma de la Ciudad de México 219

560. Fortalecimiento de las habilidades y su impacto en el rendimiento académico
Martina Zazueta Yocupicio
Cruz Miriam Manjarrez Álvarez
Cristina Lizeth Gastélum Valenzuela
Escuela Normal Superior de Hermosillo 227

562. El conocimiento retórico de los géneros como parámetro de control de la comprensión inferencial: implicaciones teórico-prácticas
Moisés Damián Perales Escudero
Universidad de Quintana Roo 235

567. Valoración de las fichas de trabajo por estudiantes de la Facultad de Administración
María Laura del Carmen Díaz Rivera
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 245

570. Proceso de escritura y edición de documentos pedagógicos en la formación de profesionales de la educación
Estela D'Angelo Menéndez
Laura Benítez
Rosa Sobrino
Universidad Complutense de Madrid
Ángeles Medina
Universidad Autónoma de Madrid 253

572. El trabajo en equipo y la literacidad disciplinar en el bachillerato
Rosaura Guerrero Molina
Guadalupe López Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California 261

577. La argumentación oral en el proceso formativo de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía en la UNAM
Susana Rodríguez Cabañas
Universidad Nacional Autónoma de México..... 269

EJE TEMÁTICO III:
DESDE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS, MATERIALES Y DISCURSIVOS.
RECURSOS DIGITALES, ACERVOS, SOPORTES DE LECTURA Y
GÉNEROS DISCURSIVOS

526. La escritura colaborativa y guiada utilizando foros asincrónicos en situaciones de semipresencialidad
Gerardo Hernández Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México 277

557. Recursos Digitales 2.0 para la formación de comunidades de lectores y escritores universitarios
Sergio Reyes Angona
Universidad de las Américas-Puebla 285

579. Aulas virtuales de lectura y escritura UJED. Comprensión y producción de textos académicos y profesionales con enfoque disciplinar
Martina Patricia Flores Saucedo
María del Carmen Rojas García
Edgar Armando Córdova García
Universidad Juárez del Estado de Durango 295

EJE TEMÁTICO IV:
DESDE LOS SUJETOS. DOCENTES Y ESTUDIANTES COMO USUARIOS
DE LA CULTURA ESCRITA Y SUJETOS DE EVALUACIÓN

504. La acción tutorial para fomentar la lectura universitaria. Una propuesta de seguimiento y evaluación
Gabriela Ruiz de la Torre
Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 303

508. Trayectorias formativas o aprendizajes situados. Una elaboración en torno a la formación de autores científicos
Eloísa Adela Gutiérrez Sánchez
Alma Cecilia Carrasco Altamirano
Rollin L. Kent Serna
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 313

511. Prácticas letradas en la carrera de Psicología: la perspectiva de alumnos y docentes
Rosa del Carmen Flores Macías
Mario Ernesto Morales Ruiz
Araceli Otero de Alba
Universidad Nacional Autónoma de México 321

513. La voz del autor y el texto ensayístico en el proceso de alfabetización académica
Mercedes Zanotto González
Universidad Nacional Autónoma de México 329

515. Institucionalización de la producción académica en doctorados científicos
Margarita Flor de María Méndez Ochaita
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla 337

516. La comprensión lectora y su implicación con los estilos de aprendizaje
Nora Imelda González Salazar
Benemérita Esc. Normal Fdzda. de Tamaulipas / Universidad Autónoma de Tamaulipas 345

520. Potenciación de habilidades lectoras en alumnos universitarios para promover la lectura literaria en educación básica
Hilde Eliazer Aquino López
María Teresa Orozco López
Mónica Almeida López
Universidad de Guadalajara 355

525. Creencias de la comprensión lectora y de la escritura en una muestra de estudiantes universitarios
Gerardo Hernández Rojas
Erika Ivonne Rodríguez Varela
Universidad Nacional Autónoma de México
Patricia Sánchez González
Universidad Pedagógica Nacional
Gabriela Añorve Rebollar
Benemérita Escuela Nacional de Maestros..... 365

529. Prácticas letradas en dos sistemas universitarios: la experiencia de estudiantes argentinos de intercambio en México
Agustina Arias
Lucía Cantamutto
Marta Negrin Long
Universidad Nacional del Sur..... 377

536. Respuestas lectoras de estudiantes universitarios al libro: El monstruo
Martha Beatriz Soto Martínez
Gabriela Calderón Guerrero
Universidad Autónoma de Querétaro 385

540. Valoración de un manual para mejorar las habilidades de presentación de trabajos entre estudiantes universitarios
Melanie Elizabeth Montes Silva
José Luis Bonilla Esquivel
Centro de Enseñanza Técnica y Superior México 395

542. Las diez tesis para la educación lingüística democrática (una interpretación y una propuesta)
Jaime Magos Guerrero
Universidad Autónoma de Querétaro 403

543. Leer en el bachillerato. Una experiencia en lectura literaria
Alma J. Sánchez Porras
Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla 411

544. Metáforas de la lectoescritura del cuento en jóvenes de Educación Media Superior
Eustolia Durán Pizaña
María Luisa Guadalupe Verástica Cháidez
Crisanto Salazar González
Universidad Autónoma de Sinaloa 417

549. Aprender a escribir en inglés: percepciones de los futuros profesores de lenguas
María del Carmen Yáñez-Kernke
Universidad Autónoma de Baja California 425

550. Agrupamiento asociativo de ideas y la formación de la cultura escrita en estudiantes de posgrado
Ana Guadalupe Cruz Martínez
Universidad Pedagógica Nacional 435

554. La escritura de estudiantes universitarios, ¿qué dicen los docentes?
Esperanza Lugo Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México 443

555. Educación intercultural y estrategias de escritura de estudiantes indígenas
Luz María Lepe Lira
Ana María Méndez Puga
Laura Sofía Calderón Carranza
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)..... 451

565. Literacidad disciplinar de la materia de filosofía en el bachillerato general
Noé Canseco Ramírez
Claudia Navarro Corona
Universidad Autónoma de Baja California 457

573. Pensamiento crítico y literacidad académica en la UAM Cuajimalpa: perspectivas docentes
Gregorio Hernández Zamora
Alejandra García Franco
Tiburcio Moreno Olivos
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa..... 467

576. Escritura e inconsciente. Técnicas para fomentar la creatividad
Javier Martínez Villarroya
Instituto Tecnológico Autónomo de México 477

581. La evaluación de ensayos dentro de un proyecto de Alfabetización Académica: resultados e implicaciones
María Luz Anguiano López Paliza
Benemérita Escuela Normal Estatal Prof. Jesús Prado Luna 485

ÍNDICE DE LAS MEMORIAS

CARTELES

EJE II:
DESDE LAS PRÁCTICAS. PRÁCTICAS Y REALIZACIONES LETRADAS
EN LA UNIVERSIDAD

201. Proyecto Cincuenta: Guías de lectura para estudiantes universitarios
José Martínez Torres
Universidad Nacional Autónoma de Chiapas 497

202. La BUAP comprometida con el desarrollo de habilidades lectoras de los universitarios desde su infancia
Karina Díaz López
Edith Sebastiana Corona Sánchez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla..... 498

EJE III:
DESDE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS, MATERIALES Y DISCURSIVOS.
RECURSOS DIGITALES, ACERVOS, SOPORTES DE LECTURA
Y GÉNEROS DISCURSIVOS

203. La mediación lectora en Bebetecas como estrategia para fomentar prácticas lectoras en jóvenes de educación media superior y superior
Guadalupe López Hernández
Mayeli Santamaría Santamaría
Consejo Puebla de Lectura A. C..... 501

204. La lectura como un modelo para la reconstrucción del tejido familiar
Miguel Ángel de León Ruíz Velazco
Universidad de Guadalajara..... 502

EJE IV:
DESDE LOS SUJETOS. DOCENTES Y ESTUDIANTES COMO USUARIOS DE LA
CULTURA ESCRITA Y SUJETOS DE EVALUACIÓN

205. El artículo de opinión como texto persuasivo del mundo contemporáneo
Florencia Castillo Rodríguez
Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz..... 505

206. Jóvenes, potenciales mediadores de lectura
Israel Cordero Mendieta
Angélica López Bustillos
Consejo Puebla de Lectura A. C..... 506

207. Expresión, comunicación y construcción de identidad en la universidad. La escritura como recurso de inclusión de una estudiante sordomuda
Claudia Albarrán Ampudia
Instituto Tecnológico Autónomo de México..... 507

208. Festival de Lectura por la Paz
Martha Luna Márquez
Lenny Garcidueñas Huerta
Cutsi Jimpani Promoción Cultural, A.C..... 508

209. El impacto de lectores voluntarios en escuelas primarias públicas en Oaxaca desde la perspectiva de la fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca
María del Socorro Bennets Fernández
Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca..... 509

PRESENTACIÓN

Estas memorias forman parte de los resultados del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad (SILU), el II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y el IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales.

Tanto el congreso como los seminarios se habían llevado a cabo por separado, en lugares y momentos distintos. En 2012, con sede en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), se realizaron simultáneamente, con la intención de dar inicio formal y presentar la conformación de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RECECD), cuyo objetivo es crear espacios académicos que permitan identificar problemáticas y proyectar soluciones que garanticen el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación en México, a lo largo de todos los niveles educativos y en ambos sistemas, el público y el privado.

En este documento se incluyen ponencias y carteles que fueron revisados, primero, por un comité dictaminador conformado por especialistas, quienes valoraron su pertinencia para formar parte de estas memorias. Posteriormente fueron exploradas por el comité de edición, para darles uniformidad, orden y estilo. Cabe señalar que los carteles elegidos para ser parte de las memorias no tuvieron ningún tipo de intervención.

Las memorias incluyen múltiples voces: autores provenientes no sólo de diferentes países y estados, sino también de distintas instituciones y orientaciones teórico-metodológicas. Se ofrecen trabajos que presentan avances de investigación, con herramientas metodológicas y propuestas que pueden replicarse, además de trabajos teóricos que nos invitan a pensar y a reflexionar sobre la lectura y la escritura desde varias aristas.

Se decidió que estas memorias tuvieran un soporte digital para que su alcance fuera mucho mayor. Tanto las ponencias como los carteles están organizados de acuerdo a los ejes manejados en la

convocatoria y en el programa académico. Fueron cuatro los temas que aglutinaron, en mayor o menor proporción, todos los trabajos presentados.

El primer eje tuvo por nombre *Desde las exigencias normativas. La universidad y el bachillerato ante la formación de lectores y escritores,* en el cual se incluyó un programa de intervención lingüística, se plantearon las relaciones entre el conocimiento previo del tema y la comprensión de textos expositivos y se revisaron los procesos en el perfeccionamiento de la formación profesional.

En el segundo eje, *Desde las prácticas. Prácticas y realizaciones letradas en la universidad,* se abordaron diversos subtemas, entre los que destacan la alfabetización académica, la escritura de tesis de licenciatura y posgrado, el aprendizaje de la escritura científica en una comunidad de práctica, la formación docente, los procesos de escritura y edición, algunas estrategias de escritura creativa, el desarrollo de habilidades verbales, la escritura en segunda legua, etc.

Los blogs y las redes sociales en la formación de comunidades de lectores y escritores, la escritura colaborativa y guiada a través de foros asincrónicos y la comprensión y producción de textos académicos a través de un aula virtual formaron parte del tercer eje, llamado *Desde los recursos tecnológicos, materiales y discursivos.*

El último eje, *Desde los sujetos. Docentes y estudiantes como usuarios de la cultura escrita y sujetos de evaluación,* se conformó con trabajos relacionados a la acción tutorial; las trayectorias formativas; la voz del autor; la institucionalización de la producción académica; las perspectivas, percepciones, creencias y respuestas de estudiantes y docentes; la educación intercultural; el pensamiento crítico; algunas propuestas para desarrollar habilidades de escritura y para promover la educación lingüística democrática, etc.

Los ejes II y IV fueron los que convocaron una mayor participación, por esa razón cuentan con más trabajos publicados.

Estas memorias son el eco de distintos abordajes en torno a la lectura y la escritura en la universidad y la educación media superior, y buscan ser el punto de partida para incitar nuevas reflexiones que permitan llevar a cabo una praxis distinta, más comprometida y más fiel a la labor educativa.

Para preservar y respetar la integridad autoral, así como para dotar a este documento de un carácter legítimo que representa y refleja una realidad de escritura en español, los contenidos de los textos se dejaron intactos, sólo se trataron editorialmente en términos de formato y estilo.

EJE TEMÁTICO I

DESDE LAS EXIGENCIAS NORMATIVAS. LA UNIVERSIDAD Y EL BACHILLERATO ANTE LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES

509. RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO PREVIO DEL TEMA Y COMPRENSIÓN DE MÚLTIPLES TEXTOS EXPOSITIVOS

NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ
GERARDO BAÑALES FAZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (UAT)[1]

RESUMEN

El objetivo del estudio fue examinar empíricamente las relaciones entre el conocimiento previo del lector y la comprensión de múltiples textos expositivos. 40 estudiantes con diferente nivel de conocimiento previo (alto y bajo) de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Químico-Biológicas participaron en la investigación. La obtención de datos incluyó diferentes medidas de comprensión. Los resultados indican una tendencia por parte de los estudiantes de bajo conocimiento previo a obtener mejor rendimiento en la *tarea inferencial,* mientras que los estudiantes con alto conocimiento previo solamente obtuvieron un mejor rendimiento en la medida de comprensión *superficial.*

PALABRAS CLAVE: comprensión de múltiples textos, textos expositivos, conocimientos previos del tema, educación superior.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de múltiples textos es una actividad compleja a la que constantemente se enfrentan los estudiantes universitarios para la resolución de tareas académicas y profesionales (Goldman, 2004). Gran parte de esta complejidad radica en el desafío de integrar de manera flexible la información proveniente de fuentes diversas en una representación mental global coherente, mediante la puesta en marcha de procesos cognitivos y metacognitivos (Wiley, Goldman, Graesser, Sanchez, Ash, & Hemmerich, 2009). La investigación previa con respecto a la comprensión de un texto señala que uno de los principales factores que afectan el nivel de comprensión que obtiene el lector, depende de su nivel y activación de conocimiento previo durante la lectura (Kintsch, 1998). Sin embargo, este aspecto ha recibido menor investigación cuando se comprenden múltiples textos (Le Bigot & Rouet, 2007). En el presente trabajo, se indagan las relaciones entre conocimiento previo y comprensión de múltiples textos científicos. Cabe señalar que dicha indagación pertenece a un proyecto de investigación mayor, acerca de los procesos de comprensión de múltiples textos de los estudiantes universitarios (Vega, 2011).

1. EL MODELO DE DOCUMENTOS: UNA TEORÍA PSICOLÓGICA DE LA COMPRENSIÓN DE MÚLTIPLES TEXTOS

Tradicionalmente, en el campo de la comprensión del texto se asume a partir del modelo "Construcción-Integración" de Kintsch (1998) que la comprensión literal de la información –memoria del texto–, o la comprensión profunda –aprendizaje–, es el resultado de un proceso interactivo entre los conocimientos generales que posee el lector y la información provista por el texto. El resultado de esta interacción deviene en la construcción de dos niveles de representación mental o aprendizaje del texto: *el texto base y el modelo situacional* (ver detalles en Kintsch, 1998).

Sin embargo, desde hace más de una década varios autores han señalado que aun cuando este modelo psicológico sirve de base para explicar la comprensión de un texto, es limitado para explicar los procesos cognitivos implicados cuando se comprenden múltiples textos, motivo por el cual han propuesto explicarlos mediante la teoría *del modelo de documentos* (Perfetti, Rouet & Britt, 1999). De acuerdo con esta teoría, los lectores expertos comprenden e integran la información de múltiples fuentes mediante la construcción de una representación mental global denominada *modelo de documentos,* compuesta de dos representaciones: *la representación del documento y la representación intertextual* (Perfetti et al., 1999; Rouet, 2006).

En este sentido, los lectores expertos inicialmente construyen *una representación para cada uno de los documentos*, denominada "nodo de documento". Esta representación se construye a partir de dos componentes o nodos semánticos: *de la fuente y del contenido*. Respecto a *la fuente,* el lector se representa la información considerando la identidad del autor, el contexto, la forma del documento y los objetivos retóricos; el conocimiento de estas características provee al lector de un marco de referencia para evaluar el contenido del documento. Respecto *a la representación del contenido*, implica que el lector construya el texto base y el modelo situacional como hemos señalado anteriormente. Ambos componentes toman la forma de una red conceptual que integra el conocimiento previo que posee el lector sobre ambos nodos y el conocimiento recién adquirido del texto. A su vez, ambos componentes de la representación del documento se conectan a través de *vínculos fuente-contenido* soportados por la *consciencia* que tiene el lector respecto a la información de la fuente y de su contenido.

Por su parte, la construcción de *representaciones intertextuales* se realiza a partir del establecimiento de vínculos entre ambos nodos de las distintos textos: *vínculos fuente-fuente y vínculos contenido-contenido* (Rouet, 2006). Los vínculos *fuente-fuente* pueden ser establecidos mediante conexiones intertextuales en términos de la *citación* que realizan los autores de los textos respecto a otros textos, pero también por el reconocimiento de sus *credenciales* y su *ubicación temporal.*

Respecto a los *vínculos contenido-contenido*, se puede asumir que éstos son paralelos a los procesos y estructuras cognitivas identificados en la comprensión de un único texto, es decir, que las conexiones intertextuales ocurren a nivel de texto base y modelos situacionales dependiendo de los *tipos de conocimiento* implicados en los textos científicos (ej. declarativo, procedimental, cadenas causales). Asimismo, estas conexiones estarían basadas en procesos inferenciales (ej. anafóricos, predictivos) que como sabemos son distintos dependiendo del tipo de discurso de los textos, ya sea narrativo, expositivo o argumentativo (Graesser, León & Otero, 2002).

2. EL PAPEL DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA COMPRENSIÓN DE DOCUMENTOS MÚLTIPLES

Desde la *teoría de la representación de documentos* (Perfetti et al., 1999; Rouet, 2006) se asume que una característica común de las tareas de comprensión a partir de múltiples documentos es que los textos no son escritos para ser leídos en conjunción con otros y normalmente carecen de señales discursivas explícitas que faciliten la identificación de relaciones semánticas entre las unidades de información de los diferentes textos. Por lo tanto, para comprender e integrar la información de los documentos se plantea

que el lector debe inferir una representación intertextual basándose en su *conocimiento previo* obtenido a partir de los textos y/o de su memoria a largo plazo (Britt y Sommer, 2004; Perfetti et al., 1999).

En términos empíricos, el estudio realizado por Le Bigot y Rouet (2007), con 52 estudiantes universitarios, indagaron el efecto del nivel del conocimiento previo (alto y bajo) en la comprensión de documentos múltiples ante dos situaciones de lectura, leer para elaborar un argumento y leer para elaborar un resumen. Los resultados señalan que los estudiantes de alto nivel de conocimiento previo rindieron mejor que los de bajo nivel en el test de comprensión, pero únicamente en las preguntas que medían un nivel de comprensión en texto base, es decir, preguntas acerca de ideas principales explícitas. A su vez, no se encontró un efecto significativo del nivel de conocimiento previo en la medida de integración de la información de las fuentes.

En esta misma línea de investigación, un estudio reciente realizado por Gil, Bråten, Vidal-Abarca y Strømsø (2010) con 47 estudiantes universitarios indagó el efecto que tiene el nivel de conocimiento previo del tema (alto y bajo) en la comprensión a nivel intra e intertextual, en dos condiciones de lectura –resumir y argumentar–. Los resultados mostraron que los estudiantes con un alto nivel de conocimiento previo del tema a diferencia de los estudiantes con bajo nivel, obtuvieron mayores puntuaciones en las medidas de comprensión intra e intertextual en la condición de leer para argumentar. De acuerdo con los autores, los resultados apoyan la hipótesis del estudio, que asume que únicamente los lectores con un alto nivel de conocimientos del tema en tareas de leer para argumentar obtienen los mayores beneficios de comprensión a nivel intra e intertextual. En conjunto, ambos estudios aportan evidencias no concluyentes respecto a la influencia específica que tiene el nivel de conocimiento previo del tema en la comprensión e integración de la información en situaciones de lectura de múltiples textos, requiriéndose mayor investigación al respecto.

3. OBJETIVO

Analizar las relaciones entre el nivel de conocimiento previo del tema y el nivel de comprensión a partir de múltiples documentos.

4. HIPÓTESIS

Se hipotetiza que un alto nivel de conocimientos previos sobre el tema se correlacione positivamente con una comprensión profunda a partir de múltiples textos. Por el contrario, se espera que un bajo nivel de conocimiento previo del tema únicamente se correlacione positivamente con un nivel de comprensión superficial.

5. MÉTODO

5.1 Participantes

Cuarenta estudiantes (n=40) con una media de edad 19.95 (SD= 1.358), inscritos en la Licenciatura de Ciencias de la Educación con opción en Químico-biológicas, de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La selección de esta muestra específica obedeció a tres criterios. 1) Se eligió a una población de estudiantes que cursaban distintos grados de la licenciatura señalada, para asegurar una diferencia respecto al nivel de conocimiento previo del tema. 2) La muestra fue elegida con base en los resultados del test de conocimientos previos del tema, conformándose dos grupos: 20 estudiantes con altos conocimientos previos **10.95** (SD=**1.05**) y 20 con bajos conocimientos previos **6.65** (SD=**1.56**), t (38) = (-10.20), p=000, Cohen´s d=3.20. 3) Nos aseguramos que la muestra no manifestara diferencias en cuanto a su habilidad de acceso al léxico.

5.2 Materiales

Textos. Los estudiantes leyeron tres textos expositivos acerca de la resistencia bacteriana. Los textos

contenían relaciones de complementariedad conceptual así como información relevante e irrelevante para la realización de la tarea.

5.3 Instrumentos (codificación y puntuación)

Test de conocimientos previos (TCP)
Para evaluar el conocimiento previo acerca de las causas de la resistencia bacteriana, se utilizó un test con formato falso/verdadero conformado por 15 ítems, con un valor de .97 del alfa de Cronbach.

Medidas de comprensión (MC)

Demanda de la tarea inferencial. Implicaba para los estudiantes llevar a cabo procesos de selección e integración de veintidós unidades de información relevantes, las cuales se encontraban distribuidas en los textos, con la finalidad de obtener un aprendizaje global y coherente del tema.

El nivel de *comprensión superficial* (intratexto) se obtuvo a través de un test de verificación de sentencias, conformado por 18 ítems, con un valor de .94 del alfa de Cronbach. El cual medía la habilidad de los estudiantes para identificar las unidades de información relevantes presentes en los textos sin integración entre ellas.

Para evaluar la *comprensión profunda de múltiples textos* (intertexto) se utilizó un test que consistió en un caso práctico de transferencia del conocimiento, conformado por tres preguntas que demandaba a los estudiantes aplicar el conocimiento adquirido acerca de la resistencia bacteriana (nueve conceptos) a una nueva situación mediante el desarrollo de una explicación causal.

5.4 Procedimiento
Primeramente se aplicó el test de conocimiento previo y de acceso al léxico para obtener la muestra. En segundo lugar, a los estudiantes se les requirió leer los textos –impresos– presentados de forma aleatoria, para que respondieran a una pregunta inferencial que demandaba la integración conceptual a partir de los textos. Cabe señalar que dichos procesos de lectura se registraron (y analizaron) mediante protocolos de pensamiento en voz alta. Finalmente, los estudiantes contestaron las medidas de comprensión superficial y de transferencia.

6. RESULTADOS

El objetivo central del presente estudio se centró en analizar las relaciones entre el nivel de conocimiento previo del tema (alto y bajo) y los niveles de comprensión de múltiples textos (rendimiento en la tarea inferencial, comprensión superficial y transferencia del conocimiento). Como podemos observar en la Tabla 1, no se identificó ninguna correlación significativa entre un nivel bajo de conocimiento previo del tema y las diferentes medidas de comprensión.

En cuanto a un nivel de conocimiento alto, como se observa en la Tabla 2, tampoco se encontró correlación significativa con los resultados en las medidas de comprensión.

Adicionalmente, se utilizó una prueba t (t-test) para la comparación de medias entre ambos grupos de conocimiento previo (alto y bajo) en las diferentes medidas de comprensión. Como puede observarse en la Tabla 3, los resultados revelan que no existen diferencias significativas en los niveles de comprensión manifiestos en función del conocimiento previo. En consecuencia, se puede asumir que los niveles de conocimiento previo no tuvieron un impacto significativo en los procesos de comprensión que llevaron a cabo los estudiantes.

Aunque las diferencias en la prueba de contraste de medias no resultaron significativas, un análisis del tamaño del efecto arrojó tendencias. En primer lugar, que los estudiantes con bajo conocimiento

previo tienden (d= .43) a obtener mejor rendimiento en la tarea de comprensión que los estudiantes con alto conocimiento. En segundo lugar, que el nivel alto de conocimiento previo tiene un impacto relevante (d=1.24) en la medida de comprensión superficial. Por último, indica que no hay diferencias de efecto en la medida de transferencia de conocimientos en función del nivel de conocimiento previo.

7. DISCUSIÓN

Los resultados presentados en nuestro trabajo tienen algunas explicaciones que nos parecen plausibles a la luz de la teoría e investigación previa de la comprensión de uno y múltiples textos. El primer resultado referido a que los estudiantes de bajo nivel de conocimiento previo tendieron a desempeñarse mejor en la demanda de la tarea de comprensión (pregunta inferencial), pero no en la prueba de comprensión superficial tal como se esperaba, pudo deberse al menos a los siguientes factores: al disponer de los textos-fuente los estudiantes probablemente realizaron procesos de búsqueda de información literal "ajustada" a la demanda –o pregunta– de la tarea, especialmente de patrones de búsqueda denominados "ubicación y memorización" *dirigidos por el texto*, mediante los que probablemente identificaron algunas ideas relevantes a través de las claves textuales que el propio texto presentaba (Cerdán & Vidal-Abarca, 2008; Rouet, 2006).

Esta posible situación, pudo permitir a los estudiantes que produjeran el contenido del texto explicativo demandado *a partir de las ideas de los textos-fuente,* haciendo innecesaria la disposición de un alto nivel de conocimiento previo para su composición (Ozuru, Best, Bell, Witherspoon & McNamara, 2007).

Esta última cuestión, es particularmente importante, ya que siguiendo a Coté, Goldman y Saul (1998) es probable que los estudiantes hayan procesado la información de manera literal y únicamente a nivel intra-texto, dando como resultado la construcción de representaciones "fragmentadas" de unidades de información relevante, que parecen haberles sido suficientes para responder a la demanda de la tarea planteada en el estudio.

Por otra parte, si bien los procesos señalados pudieron ser suficientes para observar esta inesperada tendencia de rendimiento en la tarea inferencial, ¿cómo explicar que los mismos estudiantes no hayan obtenido un buen rendimiento en la prueba de comprensión superficial tal como se esperaba? En este punto, cabe señalar que durante la prueba de comprensión superficial –y a diferencia de la anterior– los estudiantes no disponían de los textos fuente, por lo que dicha carencia, pudo impedir la consulta directa de las fuentes a fin de responder correctamente a las preguntas de la prueba. Sin disponer de los textos fuente, los estudiantes pudieron a su vez tener problemas para retener en la memoria de trabajo la información literal procesada a texto base –en términos de representaciones fragmentadas–, que probablemente afectaron su precisión en las respuestas elegidas durante la prueba de comprensión superficial (Coté et al., 1998).

En segundo lugar, nuestros resultados indican que los estudiantes de alto nivel de conocimiento previo tendieron a desempeñarse mejor en la prueba de comprensión superficial, pero no en la tarea inferencial ni en la prueba de transferencia del conocimiento tal como se esperaba. Este resultado puede tener al menos tres explicaciones.

Asumiendo que los estudiantes de alto conocimiento previo tuviesen almacenado dicho conocimiento en su memoria a largo plazo en forma de conceptos e ideas desconectadas, éstos pudieron ser afectados por la situación que McNamara y O'reilly (2010) denominan *efecto ventilador* (fan effect), que probablemente les dificultó la activación estratégica del conocimiento necesario para establecer inferencias intertextuales, y la construcción de representaciones integradas y coherentes necesarias para responder las pruebas de la tarea inferencial y especialmente la prueba de transferencia del conocimiento (Coté et al., 1998; Perfetti et al, 1999; Rouet, 2006).

De acuerdo con McNamara y O'reilly (2010), cabe señalar que dicho efecto pudo ser moderado tanto por la estructura del conocimiento que poseían los lectores en su memoria a largo plazo, como

por el conocimiento de estrategias de lectura internas (Wolfe & Goldman, 2005) y externas (Kobayashi, 2009) que en conjunto son necesarias para establecer inferencias e integrar la información en situaciones de aprendizaje a partir de múltiples textos (Perfetti et al., 1999). En este sentido, parece razonable pensar que probablemente los estudiantes carecían de un *conocimiento metacognitivo de naturaleza condicional* respecto a cuándo y cómo activar su conocimiento del tema y las estrategias de lectura tanto para construir modelos mentales integrados (tarea inferencial) como para aplicar dichos modelos –representaciones– a la resolución de tareas o problemas de aprendizaje complejos (prueba de transferencia) (McNamara & O'reilly, 2010).

Finalmente, consideramos que la tendencia de los estudiantes de alto nivel de conocimiento a obtener un buen rendimiento en la comprensión superficial, la cual coincide con lo encontrado por McNamara (2001), pudo deberse al uso del conocimiento previo fragmentado recuperado de su memoria a largo plazo y/o al recuerdo temporal de algunas de las unidades de información de los textos procesadas únicamente a nivel intratextual (Coté et al., 1998; McNamara & O'Relly, 2010).

A la luz de los resultados obtenidos en nuestro trabajo y en esta línea de indagación, todavía es necesario realizar mayores investigaciones que nos permitan entender con mayor claridad la función del conocimiento previo del tema en la comprensión de múltiples textos, incluyendo los factores del lector, texto y contexto que intervienen en estos complejos y asombrosos procesos del pensamiento humano.

Tabla 1. *Correlaciones entre el nivel bajo de conocimiento previo y los niveles de comprensión*

Variable	1	2	3
1. Conocimiento del tema	-		
2. Rendimiento en la tarea	.332	-	
3. Comprensión superficial	.451	.887	-
4. Transferencia de conocimientos	.563	.965	.400

Tabla 2. *Correlaciones entre el nivel alto de conocimiento previo y los niveles de comprensión*

Variable	1	2	3
1. Conocimiento del tema	-		
2. Rendimiento en la tarea	.133	-	
3. Comprensión superficial	.624	.605	-
4. Transferencia de conocimientos	.272	.825	.724

conocimiento previo del tema

Medidas de comprensión	Nivel de conocimiento previo del tema: Alto (n=20) *M*	*SD*	Bajo (n=20) *M*	*SD*	*t*	*d*	*p*
Rendimiento en la tarea	6.45	3.24	7.95	3.65	1.376	.43	.177
Comprensión superficial	12.35	2.08	11.60	1.93	-1.181	1.24	.245
Transferencia de conocimientos	2.90	1.55	2.65	1.56	-.507	.16	.615

Notas

[1]Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH).

BIBLIOGRAFÍA

Britt, M. A. & Sommer, J. (2004). Facilitating textual integration with macrostructure focusing tasks. *Reading Psychology, 25,* 313-339.

Cerdán, R. & Vidal-Abarca, E. (2008). The effects of tasks on integrating information from multiple documents. *Journal of Educational Psychology, 100(1),* 209-222.

Coté, N., Goldman, S. R. & Saul, E. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes, 25*(1), 1-53.

Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E. & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology, 35,* 157-173.

Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. En Shuart-Faris, N. & Bloome, D. (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 313-347). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Graesser, A. C., León, J. A. & Otero, J. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. En Otero, J., León, J.A. & Graesser J.A. (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 1-15). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kobayashi, K. (2009). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences, 19,* 130–134.

Le Bigot, L. & Rouet, J.-F. (2007). The impact of presentation format, task assignment, and prior knowledge on students' comprehension of multiple online documents. *Journal of Literacy Research, 39*(4), 445-470.

McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 55*(1), 51-62.

McNamara, D. S. & O'Reilly, T. (2010). Theories of comprehension and comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. En Columbus, A. M. (Ed.), *Advances in Psychology Research* (Vol. 62, pp. 113-136). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Ozuru, Y., Best, R., Bell, C., Witherspoon, A. & McNamara, D. S. (2007). Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension. *Cognition and Instruction, 25*(4), 399-438.

Perfetti, C. A., Rouet, J.F. & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. En van Oostendorp, H. & Goldman, S.R. (Eds.), T*he construction of mental representations during reading (pp. 99-122).* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rouet, J.F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning.* Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Vega, N. (2011). Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento previo y autorregulación. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Ramon Llull, Barcelona.

Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. & Hemmerich, J. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in Internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal, 46*(4), 1060-1106.

EJE TEMÁTICO II

DESDE LAS PRÁCTICAS.
PRÁCTICAS Y REALIZACIONES LETRADAS
EN LA UNIVERSIDAD

503. ESTRATEGIAS DE ESCRITURA CREATIVA PARA PROMOVER LA CREACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS BREVES EN DOCENTES EN FORMACIÓN

SAMANTHA ENRIQUETA VAQUERO MARTÍNEZ
ESCUELA NORMAL INSTITUTO JAIME TORRES BODET (IJTB)

RESUMEN

Los profesores en formación requieren de acercamientos reales a prácticas de lectura y escritura para incidir en los alumnos de educación básica. En el Instituto Jaime Torres Bodet en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, se llevó a cabo una experiencia de intervención evaluada, que tuvo como objetivo explorar la eficacia de selectas estrategias de escritura creativa para promover la creación de textos literarios en docentes en formación. En las que a través de una selección de estrategias de escritura creativa los docentes en formación asumieron su rol como trasformadores de generaciones, promotores e impulsores de la creación y la valoración a los textos literarios originales en los adolescentes. Descubriendo que la palabra escrita conecta y forma puentes imaginarios a historias interminables.

PALABRAS CLAVE: escritura, creación, textos literarios, docentes.

La escritura en ocasiones se constituye como un espacio para develar los misterios y ansiedades de nuestra vida, para dar rienda suelta a la imaginación y establecer relaciones entre el escritor y el lector. Para el docente en formación, escribir se constituye también en una necesidad ya que su ejercicio profesional le exige encargarse de la gestión y promoción de procesos de lectura y escritura de estudiantes de educación básica, así como fomentar el poder creador de las palabras y el agrado por la literatura en sus estudiantes.

La creciente conciencia por parte de muchos profesionales de la educación sobre la importancia de la escritura como dimensión expresiva, donde el texto es el pretexto que establece la relación entre el lector y el escritor, impulsó esta investigación, realizada con un grupo de docentes en formación. En ella se consideró explorar la eficacia de estrategias de escritura creativa que promovieran la creación de textos literarios breves en la Escuela Normal Jaime Torres Bodet.

Una de las concepciones más comunes del proceso de escritura de textos literarios es que los estudiantes suelen considerar a la producción escrita como un ejercicio tedioso, impersonal y evaluativo, un hecho alejado de sus expectativas e intereses, o una labor que sólo unos cuantos pueden realizar por tener el “don” o la “inspiración”. A esto se suma que a lo largo de la formación del docente, las estrategias de escritura creativa se promueven de manera limitada o aislada, generando una escasa o nula escritura original, propiciando al egreso una pobreza en las habilidades literarias que el profesor de

español debería incluir entre sus competencias docentes. De ésta manera el alumno desaprovecha los espacios naturales para crecer en esta dimensión:

> La escuela o los espacios donde se realice un trabajo individual y/o comunitario sobre la lectura y la escritura, pueden ser los lugares donde la actividad de escribir textos propone una innovación muy importante sobre los modos de apropiación de los lenguajes en el ámbito institucional, en función de modificar el vínculo del sujeto o los sujetos con la palabra escrita (Suárez, 2002)

En definitiva la enseñanza de la escritura y la lectura en la práctica, suele ser un ejercicio mecánico y formal de habilidades desconectadas de situaciones en las que leer y escribir cobran sentido. El alumno a través de su recorrido escolar, comúnmente ha sido obligado a escribir sin otro destinatario que un maestro siempre dispuesto a señalar incorrecciones y errores, y a leer o escribir sin interés preciso, teniendo como consecuencia un claro aburrimiento en los procesos de lectura y escritura y por tanto de creación literaria.

No es de extrañar que cuando el alumno recibe la consigna de crear textos literarios originales, no pueda hacerlo. El miedo ante la escritura, aunado al hecho de no encontrar relación entre leer y escribir, lo dejan “bloqueado” ante la página en blanco; o bien inicia la escritura pero se estanca y pierde el ánimo, o logra escribir brillantemente algún texto y después no produce más que mediocridades.

En los contenidos de las asignaturas de la licenciatura en educación secundaria, las estrategias de escritura creativa se encuentran de manera implícita; por ejemplo, las asignaturas de apreciación literaria I y II. De ésta manera la creación literaria no tiene mayor relevancia en la formación del docente, mencionándola únicamente como recomendación del curso. Por el contrario, en el programa de español 2011 de secundaria se hace mención a la necesidad fomentar la creatividad literaria y la escritura de textos originales en los adolescentes, pero si el profesor no cuenta con ésta competencia, difílamente podrá abordar estos aspectos en el aula.

Las prácticas de producción académica y literaria, realizadas regularmente por los docentes en formación, son guiadas por los profesores de las diferentes asignaturas, en las que en ocasiones los alumnos recurren al plagio como forma para expresar ideas relacionadas con los temas trabajados en clase; por supuesto, esta actividad tiene como resultado una deficiente apropiación y valoración de sus ideas originales. Este problema es grave más allá del plagio en sí mismo y del mal desempeño del estudiante normalista; lo grave de estas acciones son los resultados, ya que ese estudiante egresa como un docente de español, incapaz de realizar lo que se espera de él: que frente a estudiantes de educación básica despliegue sus habilidades como gestor y promotor de procesos de lectoescritura, fomentando el poder creador de las palabras y el goce estético de la literatura.

En ese sentido uno de los miedos del alumno normalista para expresar sus ideas y creaciones propias de índole literaria se debe a los prejuicios sobre la formación del escritor, ya que el estudiante escribe textos literarios (cuento, microrelato, reseña crítica, poema, guión teatral) sólo en el espacio cerrado del aula, sin lograr que trasciendan fuera de ésta.

La historia de las Normales a través de la Educación en México se concibe no sólo como el semillero de profesionales dedicados a educar a las generaciones de niños y jóvenes, sino al espacio en el que se discuten y construyen los caminos que han de llevar los procesos de enseñanza aprendizaje de generaciones; es por tanto que los profesores egresados de las escuelas normales tienen una gran responsabilidad social, al ser quienes directamente protagonizan la educación formal en las aulas. Sin embargo, la imagen del normalista con el tiempo ha decaído ante las dificultades que su misma formación implica evidenciando una formación deficiente, con resultados no aceptables como lo indica el Examen Nacional de Conocimientos (concurso para obtener una plaza como docente) en el cual se evalúan las habilidades y conocimientos.

Ante esta realidad se debe también considerar la Reforma Integral de Educación Básica 2011, ya que ésta enlista los estándares curriculares de español que integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. En su conjunto se agrupan cinco componentes. Cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio: procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características de la función y del uso del lenguaje y actitudes hacia el mismo. (SEP, 2011)

La producción de textos escritos en secundaria, es una de las tareas que el licenciado en educación secundaria debe de fomentar y potencializar para propiciar en sus alumnos el análisis de información y escritura de textos originales de diversos tipos; con lógica, cohesión uso adecuado de signos de puntuación, de acuerdo con la intención que se desea expresar y el empleo de diversas modalidades de lectura y escritura en función de los propósitos perseguidos.

Espinosa Chávez y Mercado Cruz (2009) afirman que leer y escribir son tareas inherentes a la formación inicial de los docentes de educación básica. En el plan de estudios éstas se ubican en uno de los rasgos del perfil de egreso (habilidades intelectuales específicas), las cuales se desarrollan en cada una de las asignaturas durante su formación, por lo que se trabajan y fomentan en distintos momentos y espacios de la curricula.

La realidad del futuro docente exige a las nuevas generaciones de normalistas contribuir al desarrollo educativo, para egresar como profesionales capaces de desarrollar competencias que los coloquen como innovadores de nuevos procesos de enseñanza.

> El perfil profesional del maestro egresado de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, poseerá conocimientos y competencias para el trabajo (interdisciplinario) basadas en estrategias de innovación educativa que les permitirá, entre otras acciones: la inserción laboral en diversos sectores relacionados con la educación en todos sus niveles educativos. La coordinación y la incorporación en grupos de docencia e investigación educativa y didáctica e instrumentar de forma reflexiva, crítica y responsable, estrategias educativas. La docencia, la asesoría, la capacitación y la tutoría de otros profesionales para el diseño y la instrumentación de estrategias de innovación educativa. La capacidad de crear estrategias y entornos de aprendizaje acordes con las características y necesidades de sus estudiantes, de su entorno y del contenido de los planes y programas de estudio de la educación básica. (SEP, 2011)

Debido a lo anterior, las recomendaciones para el desarrollo y fortalecimiento de políticas y programas de formación docente en lectura y escritura (CERLALC- UNESCO, 2007) exponen que el docente en formación y en ejercicio profesional asumirán la lectura y la escritura como parte central de su acervo cultural, del desarrollo de su potencial humano y como estrategia de inclusión social.

> Una de las principales debilidades de las propuestas de formación docente en lectura y escritura es la de centrarse en el maestro como mediador, desconociendo su dimensión como lector y escritor. El paradigma predominante, centrado en técnicas y estrategias, ha olvidado que la relación personal del docente con la lengua escrita juega un papel definitivo en su ejercicio profesional. De ahí que propuestas como talleres de lectura y escritura, o de espacios para la lectura compartida como círculos de lectura, tertulias, entre otros, deban ser ejes transversales del currículum. (CERLALC- UNESCO, 2007)

¿CÓMO INICIAR A ESCRIBIR TEXTOS LITERARIOS?

Ante las necesidades formativas en escritura que el docente de español debe solventar desde la escuela Normal; la investigación-acción pretendió cubrir estas brechas a partir de una propuesta que subsanara

la deficiente producción de textos originales a través de estrategias de escritura creativa que llevara a la producción literaria. Para el logro de estos objetivos se diseñaron instrumentos sobre habilidades de escritura, valoraciones sobre la creación literaria y el apoyo de las estrategias de escritura. Se planeó una intervención que fortaleciera las habilidades de escritura creativa y potencializara la producción de textos literarios. Se ejecutó y evidenció su proceso. Al finalizar se evaluaron las habilidades de escritura de los estudiantes después de la intervención y se buscó difundir los productos de creación literaria de los normalistas participantes.

Sánchez Lobato (2009) afirma que ante la escritura hemos de adoptar una actitud natural que nos lleve a actuar como si se tratara de un impulso anímico que nos arrastra y nos enriquece. Por tanto, la escritura exige empeño, esfuerzo y trabajo que pudiera decepcionarnos inicialmente, pero que mejorará paulatinamente.

Ante la página en blanco, el neófito a la escritura, puede que tal vez encuentre la dificultad de dar inicio, al enfrentarse ante el vacio del folio, que causa muchas veces el llamado "bloqueo del escritor", siendo el primer y mayor prejuicio que se tiene del proceso de escritura. Ante esto, Elena Poniatowska comenta:

> Si toda la vida me la he pasado buscando respuestas, es poco probable tener reglas para escribir. Si yo soy la que pregunto desde que sale el sol hasta que se mete, ¿cómo voy a saber qué se hace para enfrentar a la página en blanco? Con la página en blanco comienza la inmensa aventura frente a la mesa de trabajo, bueno, antes era una mesa, ahora es una pantalla también espantosamente blanca y llena de trucos, trampas, escondites porque una sola tecla te borra el alma. Hay días buenos y días malos. En los malos, todo va a dar al cesto de la basura, en los que uno cree buenos, sale media paginita y uno se esponja como gallina roja. Es más fácil poner un huevo que escribir. Escribir me cuesta un huevo y la mitad de otro. Bueno, como si yo tuviera huevos. La única manía que puede evitarse es insistir y empeñarse en vez de salir a la calle y abrazar a los demás aunque sea con la mirada. (El país, 2010)

En este tono, Bulat (2006) menciona que los problemas al momento de escribir se pueden dar por falta de ideas o por exceso, pero lo importante no son las ideas, sino el desarrollo de la misma. Una de las estrategias de escritura creativa de Bulat es ofrecer preguntas básicas para iniciar a escribir: ¿de qué trata la producción literaria que ha escrito o está por escribir?, ¿cuál es la trama? En ésta se tiene que expresar las historias o ideas que se entrecruzan, identificando la principal. ¿A quién va dirigido? Ésta sirve para enfocar la escritura y también de esta manera se puede definir el tipo de lenguaje y de estructura a utilizar. Por último, Bulat propone preguntarse ¿qué sentimientos, emociones o pensamientos se buscar crear en el lector? La respuesta determina el estilo adecuado de cada texto escrito por los participantes.

La intervención realizada tuvo el formato de taller, el cual ha sido definido como un tiempo-espacio que posibilita sentir y pensar junto a otros; que permite superar la tradicional división entre formación teórica y formación práctica mediante la integración de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo (Suárez, 2002). Como parte del proceso de iniciación a la escritura creativa fue indispensable hacer escritura a la par de la lectura, complementándose y dando como resultado las más libres y originales historias. De esta manera, la escritura en el aula, las actividades realizadas, pasaron de ser parte de una sesión de clase a un taller de creación literaria, ya que el aula fue acondicionada confortablemente para escribir.

Una de las estrategias que contribuyo al impulso de la creación literaria, fue el intercambio epistolar que se favoreció entre los estudiantes y un grupo de escritores poblanos. A través de la lectura de los cuentos de la Antología de narrativa y crítica literaria contemporánea en Puebla (2011), el normalista

ubico al escritor como un profesional de las letras disciplinado, el cual resultaba ser ejemplo para el escritor principiante quien, con éste contacto, experimentó ese lazo entre el escritor y el lector.

Las estrategias establecidas dieron como resultado la escritura de dos cuentos: uno inédito con temática libre y otro del subgénero de terror, además de identificar el avance a partir de las estrategias de escritura. Los alumnos expresaron la necesidad de incrementar su vocabulario a través de la lectura. También reconocieron que el escritor se forma y no nace y que la inspiración es sólo un porcentaje mínimo que lleva a la creación de textos literarios.

Los docentes en formación identificaron la necesidad formativa que tiene la escritura creativa para la especialidad de español, ya que para cubrir los propósitos que establece el programa de secundaria con respecto a esta asignatura, el profesor debe estar capacitado para propiciar procesos de escritura en sus estudiantes evitando mostrarles únicamente la teoría sobre la lectura y escritura de cuentos, sin la vinculación práctica.

Esta investigación-acción permitió la valoración de la relevancia que ahora el docente en formación otorga a la creación de textos originales, ya que sitúan la práctica del plagio como una acción académica incorrecta. Además, consideran que mediante la escritura no sólo se proyectan las experiencias sino que se descubren y trasforman las del otro.

Finalmente la culminación de ésta investigación, se ve reflejada en las siguientes conclusiones y sugerencias:

- La precepción que tenían los estudiantes con relación a la creación literaria cambió. La mayoría pasó de considerarla como una habilidad de “algunos” a un trabajo que requiere constancia, dedicación y disciplina.
- Se estableció como criterio colectivo que la profesión de escritor no se da por dones especiales de un grupo selecto, sino que es un proceso que puede iniciarse a través de metas y constancia.
- Se identificó que los profesores en formación requieren de acercamientos reales a prácticas de lectura y escritura para incidir en los alumnos de educación básica.

Los estudiantes se mostraron interesados en establecer formalmente actividades de escritura creativa en la Escuela Normal, impulsando a sus compañeros hacia la creatividad y la invención a través de las letras.

El objetivo de explorar la eficacia de las estrategias de escritura creativa para promover la creación de textos literarios se cumplió gracias a la intervención, que impacto en los pensamientos, percepciones, sentimientos y acciones en los docentes en formación de la especialidad de español del Instituto Jaime Torres Bodet.

BIBLIOGRAFÍA

Bulat, S. (2006). Coaching para escribir. Barcelona: Paidos.

CERLALC-UNESCO. *Recomendaciones para el desarrollo y fortalecimiento de politicas y programas de formación docente en lectura y escritura*. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Recomendaciones%20Formacion_Docente.pdf

(2010, 17 de abril). La derrota de la página en blanco. *El país*. Recuperado de http://www.elpais.com/articulo/portada/derrota/pagina/blanco/elpepuculbab/20100417elpbabpor_3/Tes

Espinosa Chavéz, V., & Mercado Cruz, E. (2009). *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* . Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0552-F.pdf

Sánchez Lobato, J. (2009). La expresión escrita. En Á. Rodríguez Cervera, *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.

SEP. (2011). *Programa de estudio 2011, guía del maestro. Educación Básica Secundaria*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/ plan/EspanolSec11.pdf

Suárez, P. (2002). *La escritura literaria. Cómo y qué leer para escribir.* Rosario: HomoSapiens.

Villagrán, Abigail. (Coord.). (2011). *Ni muertos, ni extranjeros: el lector soy yo. Antología de narrativa y crítica literaria contemporánea de Puebla.* Puebla: UPAEP.

507. DE ESTUDIANTE A INVESTIGADOR: APRENDER A ESCRIBIR COMO CIENTÍFICO EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

JAQUELINE MATA SANTEL[1]
NORMA ARELI TENTLE LÓPEZ[1]
ALMA CARRASCO ALTAMIRANO[2]
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar aspectos de la producción de textos académicos reconocidos por una comunidad científica disciplinaria. Un concepto central del trabajo es el de *aprendices* (cfr. Lave, 2011; Lave y Wenger, 2007), que en comunidades de práctica participan teniendo claro uno de los fines del aprendizaje doctoral: la publicación de artículos.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación en marcha (Kent y Carrasco, 2010), sobre las trayectorias formativas de científicos3 y analiza información de entrevistas realizadas a estudiantes del doctorado de Fisiología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

La participación de los aprendices como autores (Carrasco y Kent, 2011; Blakeslee, 1997) se analiza en función de las exigencias disciplinarias (Becher, 2001) y se aborda desde una perspectiva sociocultural (Prior, 2006) para intentar caracterizar algunos de los rasgos del proceso productivo con el acompañamiento de su tutor (Blakeslee, 1997), como parte de una doble construcción: su identidad como científico y su autonomía como investigador reconocido.

PALABRAS CLAVE: comunidades de práctica, tutoría, producción académica, autonomía, identidad.

Se han identificado tres categorías distintivas de la trayectoria formativa del joven científico, las cuales transita con el acompañamiento de su tutor: la socialización en los rasgos de la comunidad disciplinaria a la que pertenece, el desarrollo de la escritura académica y el papel de la organización específica en la que su formación doctoral se desarrolla. Este trabajo se centrará en la escritura académica.

Veamos en primer lugar a la socialización, entendida conforme Gardner (cfr. 2010), como el *proceso* por medio del cual un individuo aprende a adoptar los valores, las destrezas, las actitudes, las normas y el conocimiento requeridos para ser miembro de una sociedad, un grupo o una organización. Los procesos de socialización profesional del estudiante de doctorado presentan atributos muy particulares que difieren de otras formas de socialización profesional: se está socializando no sólo al entorno del departamento o el programa como estudiante de una disciplina particular, sino al rol profesional (de ser científico). "La socialización es un proceso complejo, existe una mutua influencia entre socializadores y socializados." (Fortes y Lomnitz, 1991).

Entre los participantes de un entorno disciplinario formativo específico, como lo es el doctorado, el asesor es un figura relevante, el modelo a seguir para el recién llegado, que le enseña a través de la

actuación en función (cfr. Fortes y Lomnitz, 1991, cfr. p.71).

Los doctorandos pasan largas horas en un mismo espacio de trabajo, y se relacionan cotidianamente no sólo con el tutor, sino con el resto de los integrantes del grupo: estudiantes, profesores, investigadores, etcétera, que participan en la formación y trayectoria del joven aprendiz. Estas relaciones están claramente determinadas por las exigencias y normativas organizacionales de un posgrado que, como centro de formación de especialistas, tiene un requerimiento fundamental: evidenciar la producción de conocimiento científico que se plasma en producción académica internacionalmente reconocida. "La internalización de una ideología común es especialmente importante en la socialización del científico ya que la comunidad científica carece generalmente de fronteras nacionales, étnicas o culturales." (Fortes y Lomnitz, 1973). "No basta con aprender un repertorio de conocimientos y de técnicas, se requiere, además, de una serie de valores y formas de comportamiento compartidos por la comunidad científica".

La autoría es un proceso que evidencia autonomía. Producir textos científicos es demostrar una aportación de conocimiento original que, al circular en publicaciones reconocidas por la comunidad disciplinaria, manifiestan el aval de esa comunidad. No se es científico sino en la medida que se es autor (cfr. Overington, 1977; Carrasco y Kent, 2011), porque sólo convirtiéndose en autores reconocidos por sus pares científicos los aprendices construyen su reputación.

En su trayectoria de aprendiz como científico, para aprender a ser autor el doctorando encara una serie de dificultades en la producción académica disciplinariamente valorada, y puede percibir como insuficiente el apoyo del tutor, ya que éste no siempre da una asesoría directa y explícita (cfr. Blakeslee, 1997). En este contexto, la actividad diaria es un recurso de socialización más poderoso que la pedagogía intencional. Fortes y Lomintz (1991) también refieren la frustración que en su etapa inicial formativa experimentan aquellos jóvenes alumnos que no reciben el tipo de acompañamiento esperado y perciben que se depositan en ellos altas expectativas que no siempre logran alcanzar.

La autonomía es un rasgo y un fin de la actividad científica. Blakeslee (1997) afirma que el objetivo de la relación maestro-aprendiz es la de asegurar que en el proceso de trabajo los novicios construyan conocimiento y autoridad, lo que les lleva a ser autónomos, crecer en identidad e independencia.

Una dimensión central del estudio de trayectorias científicas en marcha (Kent y Carrasco, 2012) es la de literacidad: el 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. Gee, citado por Zavala (2004), define a la "literacidad" como "un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales" . Birr Moje, citado por López Bonilla (2010), nos lleva a reconocer a la literacidad como un asunto de conocimiento, comprensión, interpretación, una forma de cuestionar y criticar que depende en gran medida de saber algo acerca del mundo y su funcionamiento (cfr.).

Desde esta perspectiva social, dicho análisis centra su atención en la dimensión sociocultural del contexto, para buscar reconocer cómo los estudiantes se relacionan en prácticas sociales a través de eventos y actividades –que les demandan leer y escribir– (Newell, 2011).

Enmarcada en esta dimensión, la tarea de los doctorandos es como la de los aprendices de sastre que Lave (2011) describe, *una participación periférica legítima*, porque asumen distintos grados de responsabilidad en la tarea, sin dejar de aprender en ningún momento de todo lo que cotidianamente sucede en un entorno específico de trabajo en el que participan recién llegados y expertos.

Participación periférica legítima (PPL) denota, para Hanks (en Lave & Wenger, 2007), "el modo de compromiso de un aprendiz que participa en una práctica actual de un experto pero sólo en un grado limitado y con una responsabilidad limitada para el producto último como un todo."4 Señalan Lave y Wenger que "la legitimidad de la participación es una característica de formas de pertenencia, no es sólo

una condición crucial para el aprendizaje sino un elemento constitutivo de su contenido." Es decir,

> No es una estructura de participación simple en la que un aprendiz ocupa un rol particular en el límite de un largo proceso. Es un proceso interactivo en el que se compromete a ejecutar simultáneamente varios roles –subordinado, practicante de aprendizajes, agente responsable– realizando "solos" en partes meno res de la ejecución, aspirando a ser experto. Cada rol implica una serie de diferentes responsabilidades, un diferente grupo de roles de relación, una diferente interacción comprometida.

METODOLOGÍA Y MARCO ANALÍTICO

A través de entrevistas se accedió a información sobre aprendizajes que como autores realizan estudiantes de doctorado de fisiología y sobre tareas y relaciones con sus colegas que les permiten transitar desde una producción académica dependiente del tutor y del grupo de trabajo hacia una independiente.

Para este trabajo se analizaron catorce entrevistas, con apoyo del software Atlas-Ti, a estudiantes y tutores del doctorado ofrecido por el Instituto de Fisiología de la BUAP y se eligieron sólo algunos fragmentos de dos entrevistas: un profesor (MO11) y una estudiante (EA05).

Las preguntas de reflexión que guiaron el trabajo son:

- ¿Cuál es el papel del tutor en el proceso de escritura y en su formación general?
- ¿Cómo es que llevan a cabo los procesos de escritura de un artículo científico?

Organizamos los hallazgos relativos al papel del tutor en la formación del joven científico y su acompañamiento para el proceso de producción escrita en los jóvenes doctorandos, a partir del siguiente esquema que evidencia algunas de las tareas y procesos de la escritura y rasgos del acompañamiento académico para esta producción (consultar tabla 1).

RESULTADOS

Tal como Fortes y Lomnitz lo señalaban, la tutoría se presenta como un proceso integral de acompañamiento, en donde las funciones que el tutor desempeña, van más allá de los procesos cognitivos. En la entrevista un tutor señala: *aquí en el laboratorio vienen aprenden técnicas, les doy todos los fundamentos para la técnica pero yo no los puedo enseñar a pensar, yo solamente educo su cabeza para que piensen con lógica* […] *La tutoría implica crearle a los alumnos una disciplina de trabajo* (MO11), y eso implica un involucramiento mayor no sólo del tutor, sino del resto del equipo del laboratorio. *En todos los laboratorios se retroalimentan no sólo con el tutor, a lo mejor hasta incluso con los mismos compañeros que son también de doctorado o de maestría. Hay laboratorios en los que los técnicos también tienen maestría o tienen algún grado, entonces creo debe haber una retroalimentación también con ellos.* (EA05:6)

Ser parte de un grupo impacta la vida dentro y fuera del laboratorio y constituye un compromiso de colaboración para poder lograr las expectativas que el equipo de trabajo se ha planteado. *Una estudiante dice: entra un poco la parte de que no sólo ya en el aspecto profesional te ayudan.* (EA05)

Cuando un estudiante se integra al laboratorio, tiene conocimiento de quién es el jefe del mismo y asimismo de las características de quién será su tutor. *Desde que eliges el laboratorio al que vas a ir, sabes quién va a ser el tutor… se vale más que lo elijan ellos porque son quienes tienen la experiencia y quienes dicen a ti te corresponde tal persona.* (EA05)

I.1.1. En respuesta a la pregunta explícita ¿Cómo fue el pasar de un estudiante principiante a un estudiante que sabe manejar el material y un estudiante más experimentado? EA05 señala: *se van adquiriendo más, más responsabilidades. En un principio eres sólo espectador …después te toca a ti, ir haciendo cosas…te ayuda que alguien te esté viendo porque te cuestiona cosas que a lo mejor ni tú te habías cuestionado* y ese aporte va más allá todavía convirtiéndose en una guía y apoyo para otros estudiantes: *trato de explicarle cosas que a lo mejor ni me está preguntando…o comentar errores que se cometen al principio, de alguna manera para acercar, se acerca más la relación y hay más confianza y entonces a lo*

mejor se les facilita también el aprendizaje […].

I.1.2. Sin embargo hay un salto del trabajo en conjunto al que se realiza de manera individual. *Pero llega un momento en el que estás trabajando en equipo y estás aprendiendo de cómo lo van haciendo los demás y llega el punto en el que empiezas a trabajar tú solo. A lo mejor esa fase podría identificarla más fácilmente, la fase de que trabajaba con tales y ahora trabajo yo sola.* (El tutor) *también te deja la libertad de tu elegir los papeles que vas tomando y que bueno, y que se hacen en base a lo que te consideras capaz de hacer* (EA05).

La estudiante comenta el reto que resulta el conducirse por sí misma: *tuve que irme enfrentando a cosas que son un reto y… llegas a un punto en lo que no sabes cómo le haces, entonces… sólo tienes que recurrir a las personas que tienen más experiencia y te abren como una puerta para tu decir: "Ah sí me voy a ir por allá" Y por esa puerta que se abrió tu mismo puedes ir avanzando más hasta que te trabas otra vez y ocurre lo mismo* […] *es algo que lleva un buen tiempo digamos no es algo que se aprende muy rápido, es más no sé si se llega y se termina de aprender o no pero bueno a lo mejor no se acaba de aprender nunca.* (EA05)

I.2.1. *El investigador que cubrió toda su trayectoria y ahora está como un investigador titular en un laboratorio y a lo mejor uno se proyecta y dice "yo quiero también un día tener un laboratorio y ser yo el titular".* (EA05)

El tutor valora y exige esta autonomía, la visualiza como un elemento que incidirá en su éxito como científico: *al final se espera que él pueda irse a otro laboratorio, trabajar solo, desarrollarse solo y formar a su vez a otros pero tiene que tener clarísimo hasta dónde puede llegar... muchas veces uno tiene que modular a la persona en términos globales* (MO11)

I.2.2. El haber estado en contacto con la comunidad científica desde periodos anteriores, hace que la estudiante, quién cursó la maestría en el mismo laboratorio, avance en la construcción de su ideal del científico, identificando algunos rasgos como son: *la dedicación y,… con dedicación me refiero a una persona que es ordenada, que es disciplinada…el interés por el tema que se desarrolla,…el placer o el gusto que, por lo que hace creo que es fundamental.* (EA05)

II.1 La responsabilidad del aprendizaje, radica en el propio estudiante, y el laboratorio no es el único lugar de aprendizaje, el tutor nos comenta: *del aprendizaje del laboratorio se encarga el tutor,…la otra parte ya depende de ellos, y eso depende de cuánto lean, cuánto investiguen y cuánto cubren ellos mismos acerca de sus problemas.* (MO11)

Uno tiene que ver en la página de la revista cuáles son las especificaciones y claro, antes de enviar un trabajo a la revista, lo revisa el tutor […] *A lo mejor puedes consultar tesis de otras personas. Puedes ver los mismos artículos cómo publican las cosas, como presentan los resultados, qué gráficas son más…* (EA05).

II.2 *Cuando tú lo presentas* (el borrador de la publicación) *al tutor para que lo revise es cuando te das cuenta de que sí era comprensible como lo presentabas o no era tan comprensible como creías y entonces hay que modificarlo.* (EA05)

Un tutor plantea: *han leído ya mucho, saben cómo se escriben, ese no es el problema, el problema es como lo escriben, ése es el problema,* (MO11).

Es importante que se retroalimente el trabajo que se está realizando. Ellos (los tutores) *son quienes, digamos, los que tienen toda la experiencia y te pueden orientar. Entonces, lo que resulta de esa interacción pues creo que da mejores resultados al trabajo o hace que la viabilidad del trabajo sea más clara.* (EA05)

III.1 *Ellos saben que si no publican, no se gradúan del doctorado, es un requisito.* (MO11)

III.2 La lectura y la escritura, son parte de su formación, pero también de su identidad: *lo único que va a hacerlos sobrevivir es estar publicando* (MO11). Es tajante esta afirmación, es decir no sólo es un requisito para graduarse, sino va a formar parte de su vida como científico más allá de su formación académica.

CONCLUSIONES

En una comunidad de práctica todos tienen claro el fin último del trabajo y distinguen con precisión a los distintos participantes y el aporte que al trabajo formativo cada uno suma y cada uno a su vez se descubre como más experimentado a medida que participa por más tiempo en el grupo de investigación y que asume las responsabilidades colectivas e individuales del trabajo.

Son dos los aprendizajes esenciales que manifiestan los entrevistados: (1) nunca lo terminas de aprender todo y (2) la producción científica es la carta de residencia en el mundo académico.

Consideramos que el aprendizaje de las exigencias, normas, formas de escritura y de los procesos de reescritura y valoración de un texto académico se dan precisamente para los estudiantes como aprendizajes sostenidos en esta participación periférica que cambia hacia una responsabilidad mayor cuando debe ser primer autor de un texto producido en coautoría con su tutor y con otros miembros del laboratorio.

Los adelantos presentados en este documento formarán parte de un análisis más amplio al concluir la revisión de todas las entrevistas realizadas.

Tabla 1. ***Acompañamiento tutorial a la trayectoria formativa del joven científico como autor de ciencias. (Elementos comunes en las fases inicial, intermedia y avanzada de su formación)***

	1. Autonomía	2. Identidad
I. Comunidades de práctica	I.1.1 Pasaje de novato a experto. I.1.2 El estudiante: del trabajo en equipo al trabajo independiente.	I.2.1 Claridad del propósito en joven doctorando.
II. Escritura académica	II.1 La escritura de artículos científicos.	1.2.2 La imagen de modelos para ser científico.
III. La Institución	III. 1 Producción académica como fin institucionalizado del doctorado.	III.2 El posicionamiento de la institución en la comunidad internacional a través de la producción académica

Nota. Elaboración propia (2012), basada en resultados de entrevistas.

Notas

[1]Estudiantes de la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas de la Facultad de Administración, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. jmsantel@gmail.com; areli.tentle@gmail.com

[2]Profesora de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

[3]Recibió apoyos de las siguientes fuentes: Proyecto IDCA 8850. “Entornos Institucionales y Disciplinarios que Modelan la Formación de Científicos en México” Subsecretaría de Educación Superior. Programa de mejoramiento del profesorado. Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, Convocatoria 2010.-Proyecto VIEP, 2012. BUAP. “Trayectorias Formativas de Jóvenes Científicos”

[4]Ésta y otras traducciones del texto son de autores de esta ponencia.

BIBLIOGRAFÍA

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. España: Gedisa.

Blakeslee, A. M. (1997). Activity, context, interaction, and authority: Learning to write - scientific papers In Situ. *Journal of Business and Technical Communication*, 11, 125-169.

Carrasco, A., & Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 1227-1251.

Fortes, J. & Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad.* México: Siglo XXI Editores.

Gardner, S. K. (2010). Contrasting the Socialization Experiences of Doctoral Students in High- and Low-Completing Departments: A Qualitative Analysis of Disciplinary Contexts at One Institution. *Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81.

López, G. & Pérez, C. (2010). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza y Valdés Editores.

Lave, J. & Wenger, E. (2007). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. (1ª ed.). New York: Cambridge University Press.

Newell, G., Bech, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and Learning argumentative reading and writing: a review of the research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.

Overington, M. (1977). The Scientific Community as Audience: Toward a Rhetorical Analysis of Science. *Philosophy and Rhetoric*, 10(3), 143-164.

Zavala, V., Niño, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

512. LA ESCRITURA DE LA TESIS DOCTORAL EN EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL QUEHACER CIENTÍFICO

TERESA PACHECO MÉNDEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

RESUMEN

Escribir un texto académico en el marco de establecimientos de educación superior e investigación, responde generalmente a dos inquietudes: a la motivación inmediata de publicarlo y, en la medida de lo posible, ser acreedor del reconocimiento de los respectivos pares académicos; o bien, cumplir con un requisito de formación como lo es el presentar una tesis y obtener un título o un grado universitario ampliamente reconocido por la comunidad de académicos y por la sociedad. En ambos casos, el valor epistémico y cognitivo del contenido del texto varía en función de los referentes a partir de los cuales fue concebido su objeto de estudio, y sobre los cuales descansa el diseño, la estructura y la organización de su escritura. En este trabajo se aborda la problemática epistemológica que acompaña a la elaboración de la tesis doctoral en educación y se propone una estrategia metodológica para ser aplicada a una investigación en proceso, cuyo objetivo es analizar la contribución de las tesis doctorales al desarrollo del campo de la educación.

PALABRAS CLAVE: epistemología, texto académico, investigación, tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

El progresivo crecimiento de la oferta de programas de formación en los establecimientos de educación superior es un fenómeno que se refleja prácticamente en todos los dominios disciplinaros de las ciencias sociales en México. Entre estos últimos destaca la formación en educación, donde no sólo la oferta de programas sino también la creciente demanda que ha recaído en ellos, son factores que ejercen una influencia decisiva en la orientación e impacto de tales propuestas formativas y, en particular, sobre los productos inmediatos de dicha formación, como lo es el caso de la escritura de la tesis. Hemos elegido el caso de la escritura de la tesis doctoral, por considerarse éste el nivel máximo de estudios al que se puede acceder en el marco de los actuales sistemas educativos; un nivel que presupone una formación respaldada por una actividad de investigación estrechamente ligada a la experiencia científica de un ámbito específico de conocimiento.[1]

Un primer acercamiento a las tesis doctorales y a las condiciones institucionales bajo la cuales se realizaron, se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México, con las tesis realizadas y concluidas en el campo de la educación durante el periodo 2000-2009 (Pacheco, 2011). El propósito

fue analizar la distribución de actores (profesores, investigadores y tesistas), así como la participación de diversas entidades educativas (dependencias de la UNAM y otras instituciones) en los procesos de dirección de las tesis. Una de las principales reflexiones que propició la interpretación de la información recabada, apunta a la gran heterogeneidad institucional, cognitiva y cultural presente en los procesos de formación de doctores en educación, y su consecuente representación en el contenido y modalidades de su presentación escrita.

Entendemos la tesis como el resultado de un conjunto de prácticas de formación pedagógica desplegadas de manera jerárquica entre sus actores sobre un determinado campo del saber. La proximidad y/o distanciamiento del contenido escrito de la tesis con respecto a la experiencia científica del campo de referencia, y la formación respaldada por el rigor que impone la actividad de investigación, dependerán de los caminos elegidos para la construcción de su respectivo objeto de estudio. En este sentido, la escritura de la tesis doctoral se encuentra estrechamente vinculada con la adquisición y apropiación de un sistema de pensamiento consecuente con la dimensión social, en este caso, de la educación, así como con el desarrollo del respectivo campo científico.

Con la finalidad de avanzar en una segunda etapa del análisis sobre la relevancia social y científica de la tesis doctoral en educación en la UNAM, exponemos a continuación los principales referentes epistemológicos y metodológicos que respaldan la práctica de la escritura de la tesis, distinguiendo dos grandes tendencias. La primera, la escritura de la tesis como producto de una práctica objetivada de lectura, tanto de la realidad educativa, como del acervo disponible en el campo científico de la educación. La segunda, la escritura de la tesis como herramienta potenciadora de generación de significados resultantes de una lectura reflexiva de la realidad, así como de la diversidad de significados a los que a través de la lectura del acervo disponible en educación, acceden el profesor, el investigador y el estudiante.

1. LA ESCRITURA DE LA TESIS COMO PRÁCTICA OBJETIVADA

La tesis doctoral es una de las formas ampliamente reconocidas del trabajo académico escrito, aunque su diseño y elaboración no recae de manera exclusiva en su autor, el alumno. En el proceso de elaboración de la tesis doctoral intervienen códigos y convenciones asumidas por los distintos sectores y actores institucionales de la educación superior participantes; se trata de presupuestos que atañen al significado y sentido de la ciencia, de la investigación y de la formación para la investigación.

Entre los objetivos de la formación doctoral, destaca la elaboración por parte del alumno de un trabajo escrito considerado como el principal resultado de su formación: una tesis en cuya trayectoria, intervienen una retórica institucional proveniente de administradores y académicos, pero también una variedad de discursos transmitidos por los profesores e investigadores que participan directamente en la formación del estudiante. Estos discursos se diversifican de acuerdo con los distintos campos de especialización a los que pertenecen profesores e investigadores, a su distinto grado de experiencia en la investigación, así como a su muy variada y heterogénea participación en trabajos escritos y publicados dentro del área de especialidad.

Desde la elaboración del proyecto de tesis y hasta la redacción final de la misma, intervienen no sólo un cierto tipo de conocimiento y la habilidad para redactar un texto escrito –previamente adquiridos por el alumno–, sino también una gran variedad de lenguajes verbales y escritos de distinto origen y tesitura cognitiva. Son éstos, a final de cuentas, los recursos que determinarán lo que para el alumno significa poner en marcha una investigación, para posteriormente dar cuenta de ella bajo su forma escrita.

A diferencia de una tesis de licenciatura donde el alumno da testimonio de la adquisición de las competencias relativas a un determinado campo profesional, en el doctorado, la formación está destinada a su asimilación –a través de la investigación– a las esferas del más alto nivel en la producción de conocimiento. En este último caso, la escritura constituye parte esencial e indisociable de la investigación, y de la formación para la investigación. No obstante, desde la licenciatura y hasta el doctorado,

los procesos de formación centran su atención en el logro de una eficiente recopilación, organización y manipulación de contenidos (temas, conceptos, métodos, técnicas, etcétera) procedentes de un acervo bibliográfico lo más vasto posible en relación a su campo profesional y disciplinario.

De una tesis doctoral preocupan principalmente tres aspectos:

- Primero, el apego a lo convenido por el conjunto de actores en quienes recae el proceso formativo; es decir, la escritura del proyecto de tesis y del consecuente plan de investigación, deben situarse en el marco de los temas y enfoques de estudio reconocidos como prioritarios para el ámbito académico en que se inscribe un determinado programa de formación. Así, es deseable que el contenido escrito de la tesis se adecue a los objetivos del programa pero también a los intereses de profesores e investigadores.
- Segundo, tal armonización de intereses persigue asegurar que el contenido escrito de la tesis cuente con una amplia recopilación teórica, incluidas todas aquellas interpretaciones recientes y existentes sobre el tema general estudiado, dejando en segundo plano de importancia, su articulación y pertinencia con el plano de la acción social y con los diferentes niveles o escalas de observación de la realidad educativa estudiada.
- Por último, el contenido escrito de la tesis doctoral debe dar constancia de un vasto dominio acerca de las reglas para la aplicación de técnicas de recolección de datos; la adquisición de esta habilidad es equiparada con el dominio de la labor científica, renunciando así al potencial creativo e innovador de la actividad de investigación. Persiste la convicción que la destreza adquirida en el manejo de las técnicas asegura claridad, transparencia y neutralidad en el uso de un lenguaje escrito destinado a explicar tanto lo previamente avalado por la orientación del programa, como lo reconocido por profesores e investigadores. Esto asegura, en buena medida, la aceptación del contenido escrito de la tesis, así como su penetración en el entorno académico inmediato.

Al ser evaluada en función de su apego a los parámetros establecidos por quienes participan directamente en los programas de formación –cada uno con sus respectivos y heterogéneos vínculos con el conocimiento–, la tesis se reduce a la escritura de un texto conforme a normas y estándares académicos bien determinados con respecto a un conjunto de objetos de estudio. A lo largo del proceso de la escritura por parte del estudiante, median mecanismos de subjetivación poco coherentes sobre aquello que distinguen –por lo general de manera poco precisa– como su objeto de estudio; esto da lugar a desequilibrios y a un manejo desigual en los estilos de exposición de los diversos tópicos sobre los cuales se escribe. En esta perspectiva, la escritura se presenta como un ordenamiento de frases, datos y citas que responden a un orden de pensamiento previamente asimilado, sin evidencias ni marcas propias del estudiante, ni de la realidad a la que hace referencia su objeto. Esta modalidad de escribir una tesis oculta los aspectos fundamentales de la investigación, favoreciendo en los estudiantes un hábito de escribir de tipo instrumental y pragmático.

Sobre esta base, la expresión escrita cumple preferentemente con una función más de tipo informativo que cognitivo, quedando marginada la importancia del dominio que el alumno logre del lenguaje en el que se produce el conocimiento previo a su escritura. Así, el uso del lenguaje en la tesis doctoral se limita a transmitir con claridad y neutralidad los esquemas lógicos de razonamiento que explican y validan una estructura teórica, conceptual o ideológica, en lugar de construirse bajo las exigencias epistemológicas de la investigación de lo real en movimiento. Sólo con base en esta exigencia cognitiva, el lenguaje de la tesis puede llegar a definirse más con la función de gestar ideas, que con la de comunicar contenidos invariables, de nítidos contornos que en la realidad social no se suceden ni se presentan como tales. (Zemelman, 1987)

La relativa importancia que en la actualidad se le destina a la escritura de la tesis doctoral y su vínculo con la experiencia científica, repercute de manera significativa en la posibilidad de hacer frente

a los dilemas y malestares que acompañan a profesores, investigadores, alumnos y autoridades en su tarea formativa.

2. LA ESCRITURA DE LA TESIS COMO PROCESO GENERADOR DE SENTIDOS

La escritura de un texto en ciencias sociales consiste en poner en acción un dispositivo donde se cruzan diversos tipos de operaciones discursivas y de pensamiento; esta tarea requiere del manejo de distintos tipos de habilidades que oscilan desde la capacidad de distinguir el origen empírico de la descripción y la narración de lo observable, hasta el manejo del plano de la abstracción donde se asienta el análisis, la interpretación-comprensión y la argumentación. En la escritura se entrelazan procedimientos reflexivos que permiten trascender la mirada fija y uniforme del material empírico organizado en torno al objeto de estudio, para restituirle a este último su posición y movimiento en el contexto de origen; todo ello a fin de recuperar su temporalidad histórica y proyectarlo en un horizonte de sentido más amplio.[2]

La tesis doctoral es entendida como el documento escrito que atestigua no sólo la habilitación del estudiante para re-crear el conocimiento producido en la perspectiva de cómo éste llegó a ser construido en un ámbito de conocimiento especializado, sino también el manejo de un conjunto de habilidades reflexivas para actuar sobre el vínculo: realidad y capital teórico disponible. Como evidencia de un proceso formativo, en la escritura de la tesis doctoral se desarrollan operaciones complejas donde lo discursivo y lo epistémico se expresan en al menos tres planos metodológicos.

- Primero, en la adquisición de un hábito de reflexión que ajuste el lenguaje teórico escrito, al ritmo de los acontecimientos de la realidad que se pretende estudiar; el propósito aquí es construir un discurso de la realidad, más no un discurso sobre lo que teórica, hipotética e ingenuamente sabemos acerca de la realidad. Esto requiere, por parte del estudiante, un esfuerzo para recuperar en el pensamiento las circunstancias que envuelven a la realidad que estudia, una construcción donde los atributos pre-concebidos queden los suficientemente explicitados para posibilitar un óptimo y adecuado manejo de los recursos teóricos provenientes del lenguaje escrito con anterioridad.
- Segundo, en el fundamento cognitivo de esta reflexión, –así como en la consecuente escritura de la tesis–, se encuentra el diseño de categorías de análisis, tomando en consideración la amplia gama de probabilidades de intercambio y de aplicación de teorías y conceptos procedentes de las diversas disciplinas sociales. La habilidad para efectuar tales operaciones enfrenta otro tipo de obstáculos que pueden llegar a distorsionar la construcción de la realidad estudiada; su óptimo manejo dependerá de los recursos, la experiencia y la formación recibida por el estudiante, así como del apego que dichas operaciones guarden con las exigencias de la realidad que se estudia y su movimiento.[3]

La introducción del componente teórico y conceptual en procesos de investigación, y el lugar que éstos ocupan en la escritura de la tesis doctoral, puede incluso llegar a limitar el campo de visualización del fenómeno que se estudia, circunscribiéndolo a los límites de contenido establecidos por el origen socio-histórico de teorías y conceptos con los cuales el estudiante se identifica, o con los que él encuentra una posición personalmente segura. Esta práctica lo alejará de la ruta, propiamente de la generación de conocimiento, contentándose con verificar hipótesis previamente definidas que en poco o nada guardan relación con la realidad estudiada.

El conjunto de significaciones del que es portador el contenido escrito de una tesis doctoral debe, en este caso, rebasar en mucho el alcance único y definido de los contenidos y significados de origen de las teorías y conceptos. A diferencia de los conceptos, entendidos como unidades del discurso teórico de las ciencias sociales, la construcción de categorías se distingue –tanto en el proceso de investigación como en la escritura de la tesis– por contener múltiples posibilidades de contenido y significación; su valor científico radica en incluir contenidos no demarcados, ni identificables con una significación clara y

unívoca. “Hay categorías que se han mantenido a través de los siglos, aunque con distintos contenidos; incluso en un mismo momento, una categoría puede ser objeto de referencia de construcciones teóricas diferentes”. (Zemelman, 2005) [4]

En la tesis, como en cualquier otro trabajo de investigación social, la utilidad del contenido teórico y conceptual reside en la comprensión que el estudiante haya logrado alcanzar sobre las respectivas *lógicas de construcción* en él contenidas, así como su *función epistemológica y organizadora de campos de observación*. En la medida que él logre identificar las categorías subyacentes, estará entonces en capacidad de

> Determinar si un pensamiento está o no vigente más allá del contexto histórico en el que se construyó (...) Hay categorías que resisten las mutaciones históricas más que otras; pueden ser categorías que se mantienen vigentes más allá del periodo histórico en el cual se forjaron inicialmente, y por lo tanto, son susceptibles de ser recuperadas como elementos constructores de otros conocimientos en diferentes contextos históricos. (Zemelman, 2005)

La exposición escrita de cómo fueron construidas las categorías para el análisis de la realidad que se estudia encierra, entonces, un doble esfuerzo de reflexión. Primero, reconocer y abarcar en el pensamiento y en el lenguaje utilizado, toda la diversidad posible de circunstancias presentes en el fenómeno que se estudia, a través de una práctica vigilante en todo momento, sobre el peligro que representa incurrir de manera precipitada a denotar lo que se estudia a partir de unidades teóricas de contenidos cerrados y estáticos. Segundo, tener presente a lo largo del proceso de la escritura, el riesgo que conlleva la elección de un lenguaje apegado a contenidos pre-concebidos sobre el objeto de estudio, asegurando por esta vía las elecciones del lenguaje más pertinentes y esclarecedoras para la redacción de la tesis; estas elecciones mostrarán los obstáculos epistemológicos enfrentados, pero también la trascendencia de tales categorías con respecto al horizonte de sentido logrado, gracias a ellas, sobre la realidad que se estudia.

- Tercero, a diferencia del peso de la teoría y de los conceptos en los procesos de investigación y de la escritura de una tesis doctoral, el intercambio de metodologías provenientes de las diversas disciplinas representa, para ambos procesos, un mecanismo fecundo para, en el caso de la investigación, intervenir y trascender lo empírico con base en las categorías construidas; y para el caso de la escritura de la tesis, en hacer emerger zonas marginadas de la realidad estudiada para convertirlas en contenidos portadores de múltiples significaciones.

Cabe señalar que, así como es importante mostrar una distancia con los límites de contenido teórico-conceptual, lo es también en relación con lo empírico. Atender lo observable e inmediato para mecánicamente traducirlo a enunciados, a datos o a descripciones simples, restringe la mirada a lo parcial y fragmentado, dejando fuera de contexto no sólo uno, sino varios fragmentos de la realidad que se estudia. La renuncia a limitar la escritura de la tesis a lo observado de manera ingenua, y el esfuerzo por desentrañar de la realidad que se estudia, lo no aparente a primera vista, representa el principio de un pensamiento reflexivo encaminado a demarcar problemas en toda su complejidad, y así situarlos –gracias al lenguaje escrito– en el centro del debate científico.

Con la misma vigilancia empleada para establecer conexiones entre lo teórico-conceptual y lo empírico, la justificación por escrito de las técnicas de recolección de información seleccionadas, también ha de efectuarse mostrando cómo a través de ellas se ha tenido acceso a todas aquellas zonas de la realidad relegadas por el discurso teórico. Se trata de zonas que se hacen visibles gracias a la confección de categorías que abarcan los distintos campos de observación involucrados en el análisis de la realidad que se estudia; por ejemplo, lo político, lo cultural, lo institucional, lo económico, etcétera (Zemelman,2005). La exposición escrita de los resultados obtenidos y su correspondiente interpretación

en apego a las categorías construidas–, son presentadas y desarrolladas ya no como resultados simples de un análisis factorial o como producto de la operacionalización de variables, sino en términos de procesos inacabados producentes de significados.

En síntesis, la escritura de la tesis doctoral se apoya en un *lenguaje de gestación del pensamiento*, un lenguaje que expone cuál ha sido el razonamiento emprendido para desentrañar las circunstancias que envuelven a la realidad que se estudia, y cómo desde ese ángulo, también fueron diseñadas las categorías de análisis que posibilitaron su construcción como objeto de estudio. En la exposición escrita de este proceso, queda esclarecido también cuál ha sido el distanciamiento tomado con respecto a los contenidos teóricos y conceptuales, y con lo empírico, para de ahí precisar cuáles fueron las consideraciones metodológicas e instrumentales que dieron lugar a resultados y contenidos portadores de múltiples significados.

Resulta de suma importancia que entre profesores e investigadores quede abiertamente esclarecido el sentido y las implicaciones que encierra tanto el escribir una tesis doctoral, como el acompañar al estudiante en la escritura de la misma.[5] Sin duda este esfuerzo lleva consigo la necesidad de renunciar a viejos preceptos acerca de lo que significa la investigación y la formación de investigadores; ambas, actividades que han logrado un acoplamiento casi perfecto con la dinámica institucional, fomentando rutinas que además de proporcionarles seguridad, estabilidad y prestigio, también han estereotipado el sentido del trabajo de profesores e investigadores. La aplicación del modelo aquí propuesto al contenido escrito de las tesis doctorales en educación, abrirá inevitablemente otros caminos por explorar –además del que nos hemos trazado–, a fin de estar en condiciones de dar respuestas al menos a uno de los principales problemas de la formación de doctores en educación en las instituciones de educación superior en México: el bajo índice de graduación.

Notas

[1]La escritura y su relación con los procesos de producción de conocimiento en ciencias sociales y humanidades es un tema poco estudiado en nuestro medio, aún cuando en otros contextos sea objeto de múltiples acercamientos y debates. Algunos ejemplos de esto son: Ramón y Cajal (1991); Olson (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa; Séverac (2007), entre muchos otros.

[2] Ver los desarrollos específicos de estos procesos en Pacheco (2012).

[3]"Existen innumerables teorías y conceptos en los cuales nos podemos inspirar; elegir éste o aquél no es una tarea fácil, y remodelarlo en el marco de la nueva aplicación es una labor que exige reflexión e imaginación. Con base en el pensamiento vital, y no en la imaginación apagada, la difusión de conceptos conduce a la innovación en varias subdisciplinas científicas". (Dogan & Phare; 1993)

[4] Zemelman (2005) pone como ejemplos en las ciencias sociales: poder, sujeto, masa, dinámica social y conflicto.

[5] Sobre las dudas y reservas que levanta en el medio académico la escritura como objeto de estudio, así como el fundamento histórico acerca de la relación compleja y decisiva existente entre ciencias sociales y humanas y la escritura, ver: Perrot, M. y de la Soudière, M. (1994).

BIBLIOGRAFÍA

Dogan, M. & Phare, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Pacheco, T. (2012). *La importancia de la reflexión hermenéutica en la enseñanza y la investigación universitarias en ciencias sociales y educación*. (En prensa)

——— (2011). La formación de doctores en educación en la UNAM (2000-2009), *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(4), 62-85. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/111

Perrot, M. & de la Soudière, M. (1994). L'écriture des sciences de l'homme enjeux. *Communications*, 58(58), 5-21.

Ramón & Cajal, S. (1991). *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Madrid: Espasa Calpe.

Séverac, P., Boimare, S., et al. (2007). *Lire et écrire*. Auxerre: Éditions Sciences humaines.

Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el pensamiento social. En *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 62-79). Barcelona: Anthropos.

——— (1987). *Uso crítico de la teoría*, México: Ed. Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México.

514. EL DESARROLLO DE HABILIDADES VERBALES EN LOS UNIVERSITARIOS

MARÍA DEL ROSARIO CANCHÉ US
UNIVERSIDAD VERACRUZANA (UV)

RESUMEN

En la sociedad del presente, a pesar de las innovaciones y esfuerzos por incorporar el componente comunicativo en los modelos educativos, se perciben deficiencias en el manejo de la expresión oral y escrita en los estudiantes de todos los niveles como resultado de una determinada trayectoria escolar, pues si bien es cierto que desde el hogar se van desarrollando las habilidades de escuchar y hablar, éstas se van reeducando junto con las de leer y escribir como procesos cognitivos en la educación formal, situación que llevó a reflexionar y a plantear como problema de investigación: ¿de qué manera influyen las estrategias didácticas en el desarrollo de habilidades verbales de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz de la Universidad Veracruzana?

El escenario de estudio fue la Facultad de Pedagogía, la metodología empleada fue de corte cualitativo; la población la constituyeron 42 estudiantes inscritos en la Experiencia Educativa (EE) de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo. Se aplicaron cuestionarios para alumnos, se hicieron entrevistas a maestros y especialistas, y se diseñó un guión de observación dirigido a docentes. Para el análisis e interpretación de los datos se construyó una estrategia analítica.

Con el trabajo se pudo verificar que las estrategias de enseñanza empleadas por el docente en el aula, no favorecen el desarrollo de las habilidades verbales y que hay carencias en el manejo del lenguaje y la expresión oral, situación que se ve reflejada en la crisis de lectores que vive hoy la sociedad mexicana, y en el hecho de que los estudiantes no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias para tener éxito en sus futuras carreras.

PALABRAS CLAVE: componente comunicativo, procesos cognitivos, estrategias didácticas, habilidades verbales, estrategia analítica.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la globalización, se vive un escenario de crisis educativa reflejada en las habilidades lectoras y en el manejo de un lenguaje y expresión oral presente en los estudiantes de la mayoría de los países, concretamente en México, situación que llevó a cuestionar qué ha pasado con la tarea de la enseñanza (estrategias) y aprendizaje adoptada por maestros y alumnos. Esta reflexión en busca de

respuestas alternativas, en pro de mejorar la situación que prevalece en la disciplina de la lengua, llevó a investigar si las estrategias didácticas empleadas por los docentes que imparten la experiencia educativa de Lectura y Redacción, a través del Análisis del Mundo Contemporáneo, promueven el desarrollo de habilidades verbales en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

Se investigaron los sustentos teóricos que fundamentarían lo expresado en el marco teórico y referencial. Al respecto, Vygotsky (citado por Martínez, 2009) señala con claridad que la relación entre el pensamiento y el lenguaje es compleja, y que las relaciones internas entre estos dos elementos, pensamiento-palabra, no están conectados por un vínculo primario. La conexión surge, cambia y se desarrolla en el curso de la evolución del pensamiento y el habla, y precisamente es tarea de la escuela orientar a los estudiantes hacia la evolución del pensar. Por otro lado, Zavala (2006) opina que en la enseñanza el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel activo también del profesor, quien ofrece las condiciones idóneas para que se dé la construcción de conocimientos por parte del alumno de manera más amplia y restringida, proporcionando la ayuda necesaria para que aporten sus conocimientos previos; también presenta experiencias que se puedan explorar, contrastar, analizar conjuntamente, aplicarse en otras situaciones de forma autónoma y poder evaluarlas dependiendo de su actuación y resultados.

Otra aportación sobre el papel fundamental del docente en la promoción de las habilidades verbales, fue la activación de los conocimientos previos, ya que a manera de preguntas el docente solicitaba la participación de los alumnos antes de iniciar las sesiones de clase con la exposición de los temas correspondientes a los equipos. Según Coll y Colbs (2007), es recomendable que a lo largo del proceso de enseñanza el profesor active en los educandos conocimientos previos que atribuyan significado al nuevo contenido; para ello se requiere emplear presentaciones e introducciones en los nuevos conocimientos, resúmenes, síntesis y recopilaciones periódicas. Por otro lado, Hymes (1971) aporta que hay espacios en donde se propicia el desarrollo adecuado del lenguaje, no sólo para relacionarse y comunicarse con los otros, sino para utilizarlo como recurso de acceso al conocimiento, además de que se utiliza como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que el manejo del lenguaje áulico debe estar orientado a desarrollar la competencia comunicativa, en términos de saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma, es decir, se trata de la capacidad de estructurar ideas que no sólo sean gramaticalmente correctas, sino también socialmente apropiadas.

En opinión de Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2008), el lenguaje es un sistema que permite expresar intenciones y contenidos relacionando significados. En este sentido se puede afirmar que el docente, más que un emisor de informaciones, tiene que ser un facilitador de los mensajes y, por lo tanto, debe tener cuidado al expresar éstos para obtener un mayor entendimiento con sus alumnos, pues el lenguaje no implica la decodificación de signos sino la comprensión de éstos para adjudicarle un significado y poder comunicarse con los semejantes.

La lectura es elemental para la expresión oral, pero ésta no debe verse como un proceso de desciframiento sino, como mencionan González y De Marenco (1999), como una actividad para la cual un lector construye significados a partir de un proceso de elaboración cognitivo, esto es, leer es comprender. La lectura es una actividad múltiple, pues cuando leemos y comprendemos lo que leemos nuestro sistema cognitivo identifica las letras, transforma esas letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras y accede a los múltiples significados.

METODOLOGÍA Y ESCENARIO

La presente investigación fue de corte cualitativa, pues su propósito giró en torno a indagar sobre la influencia de las estrategias didácticas empleadas por los docentes en la promoción de las habilidades

verbales en los universitarios que se encontraban cursando la Experiencia Educativa de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo en el período agosto 2008 febrero 2009. Rodríguez, Gil y García (1999) apuntan que la realidad es considerada dinámica y global y construida en un proceso de interacción con la misma; se asume una vía inductiva, partiendo de la realidad concreta y de los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior; en este sentido el estudio se avocó a enfocar los problemas y buscar las respuestas para el logro de los objetivos planteados en el estudio.

El lugar donde se llevó a cabo el estudio fue la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, ubicada en Av. Reyes Heroles s/n Fracc. Costa Verde, Mpio., de Boca del Río, Ver. En la cual se aplicaron los cuestionarios a estudiantes, se entrevistaron a docentes y expertos; y se observó a docentes.

INSTRUMENTO Y PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se diseñaron instrumentos: cuestionarios dirigidos a estudiantes HAVE 1 y ESDI 1, guión de entrevistas, guión de observación para la obtención de datos. Se construyó una estrategia analítica para el análisis de los datos, utilizando extractos de las respuestas obtenidas en los instrumentos, información que implicó identificar las direcciones y significados que se manifestaron en las respuestas. Finalmente se agrupó toda la información en seis categorías con temas vinculados a la pregunta y objetivos de la investigación, y quedó de la siguiente manera: los profesores y el aprendizaje significativo, importancia de los contenidos para el logro de aprendizajes significativos, empleo de las estrategias didácticas en el aula, proceso de comunicación, manejo del lenguaje en la expresión oral y estrategias aplicadas para la comprensión lectora, expresados en la tabla *Categorías con sus temas e indicadores*. Lo anterior se consideró como la información más relevante que se obtuvo en el trabajo de campo, además de que permitió integrar los significados de los discursos encontrados y proceder a elaborar resultados y conclusiones.

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, se hizo un ejercicio de triangulación de datos, que obedecieron a las categorías con sus temas e indicadores. A continuación se exponen las seis vertientes:

Los profesores y el aprendizaje significativo

Los profesores conceptualizan el aprendizaje en dos vertientes que integran la categoría de análisis y aprendizaje significativo, la primera hace alusión al *aspecto cognitivo,* pues cuando se les cuestionó sobre el aprendizaje significativo algunos docentes mencionaron los procesos cognitivos a los que recurre el estudiante.

Un experto hizo referencia no sólo al aspecto cognitivo sino al aspecto social, parte importante para el aprendizaje. Al respecto expresó que los significados provienen del medio externo y que la orientación del desarrollo cognitivo es producida por el proceso de internalización de la interacción social con los materiales suministrados por la cultura.

En esta primera vertiente se pudo contrastar que respecto al aprendizaje significativo, los entrevistados hacen alusión no sólo a los procesos cognitivos por los que pasa el estudiante para adquirir sus aprendizajes, como lo maneja la teoría cognitiva, sino también el aspecto sociocultural en el que se desarrolla el alumno.

En la segunda vertiente se ubica la utilidad práctica que le dan al aprendizaje significativo, manifestaron que el aprendizaje adquirido se tiene que transferir a otros escenarios poniendo en práctica los nuevos conocimientos.

Los docentes comentan que los alumnos al poner en práctica lo aprendido en diferentes contextos, logran un desarrollo integral a lo largo de su vida.

De acuerdo con las dos vertientes halladas, para la mayoría de los docentes y expertos que imparten la EE de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo, el aprendizaje significativo es aquel que tiene que ver con los procesos cognitivos donde el alumno construye su pro-

pio aprendizaje, se apropia de los conocimientos adquiridos, siendo capaz de ponerlos en práctica en el entorno donde se encuentre, condición que le permite un desarrollo integral para la vida.

Importancia de los contenidos para el logro de aprendizaje significativos

Los docentes encuestados, expresaron que los contenidos son apropiados porque tienen relación con la utilidad práctica, pues éstos les sirven a los estudiantes para aplicar lo aprendido en otras situaciones. Aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de esquemas, elabora sus propias representaciones para posteriormente aplicarlo como marco explicativo de dicho conocimiento en diversas situaciones. Por lo tanto, la selección del contenido debe ir en función de la creación de aprendizajes significativos.

Los alumnos contestaron que son significativos porque les permiten tener una mejor expresión, ya sea en la participación oral o en la expresión escrita al realizar un trabajo.

Empleo de las estrategias didácticas en el aula

Cabe señalar que los docentes aludieron a las estrategias de enseñanza más que a las estrategias de aprendizaje, entendidas estas últimas como procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. Respecto a esto último, la estrategia, la técnica y el método son conceptos diferentes, pero los estudiantes les dan un mismo significado, lo preocupante es que esta diferencia que no hacen los estudiantes encuestados tampoco la hacen algunos de los docentes.

Mediante observaciones se percibió que las actividades más recurrentes fueron la técnica expositiva, en muy pocas ocasiones los plenarios donde muy pocos alumnos expresaban sus opiniones, los docentes tenían que intervenir para motivar la participación, aunque no lograban este cometido pues las preguntas que realizaban, que se dieron en la mayoría de las sesiones, no propiciaban la reflexión y el análisis crítico si no más bien el silencio prolongado que también se dio en la mayoría de las sesiones.

Proceso de comunicación: manejo del lenguaje en la expresión oral

Sobre esta temática los alumnos cuestionados expresaron que la comunicación en el aula es buena, clara, fluida. Haciendo referencia al lenguaje que se maneja.

La mayoría de los alumnos manifestó que la interacción es el contacto establecido por dos o más personas para mantener el ya existente o cambiar una determinada relación social, mediante el intercambio de mensajes, respuestas y significados, cuyo resultado depende de los subprocesos comunicativos que emplee cada participante, entre el maestro y alumno, alumnos y maestro de manera recíproca o bidireccional intercambiando papeles, en donde ninguno está en superioridad respecto al otro.

Así mismo pocas veces se logró alcanzar el tercer nivel de interacción, el de "interdependencia mutua" que implica además de la interacción netamente física y de las reacciones de tipo estímulo-respuesta, el proceso comunicativo que incluye el factor psicológico, referente a las expectativas, emociones y sensaciones que existen en los participantes.

En cuestión de la interacción entre alumno-alumno, ésta también fue escasa pues poco se retroalimentaban entre ellos, incluso en el cuestionario HAVE1 muy pocos dijeron que la comunicación se da entre alumnos, de hecho dos cuestionados comentaron que la comunicación entre ellos no es tan buena, pues poco hablan, sólo cuando tienen que hacer equipos:

En el cuestionario HAVE1 aplicado a los estudiantes, la mayoría afirmó que el lenguaje que emplea el profesor facilita la comunicación, ya que explica con claridad los temas utilizando un lenguaje cotidiano y entendible, lo que les permite una mayor comprensión y, por lo tanto, les facilita expresar sus ideas. Sin embargo, se encontró una contradicción debido a que algunos alumnos declararon que, si se

daba el caso de no conocer alguna palabra, el maestro explicaba su significado favoreciendo de esta manera ampliar su vocabulario.

Al respecto dos alumnos mencionaron que el profesor no siempre facilita la comunicación, pues utiliza palabras poco conocidas para ellos y suele ser algo confuso, además de que habla rápido. Esta contradicción lleva a reflexionar sobre la importancia del uso de términos claros en el lenguaje que utiliza el docente tomando en cuenta el tipo de auditorio al que se dirige, pues la mayoría de los estudiantes explicaron que el manejo de conceptos claros en la clase les permitió tener una mayor comprensión, ya sea del tema abordado o de la información presentada y pudieron evitar caer en confusiones o malos entendidos a la hora de interpretar el mensaje recibido, logrando un correcto aprendizaje y al mismo tiempo un mejor manejo del lenguaje.

Los expertos mencionaron como estrategia principal la lectura para la promoción de la comunicación y la expresión oral, mientras que los docentes expresaron, además de la lectura, la elaboración de productos académicos. Las estrategias que dicen utilizar los docentes no cumplen con todas las características anteriormente mencionadas.. Si bien es cierto que la lectura es fundamental, el diálogo es prácticamente el factor clave para que junto con la primera desarrollen la adecuada expresión de las ideas y pensamientos.

Estrategias aplicadas para la comprensión lectora

Sobre este punto, la mayoría de docentes entrevistados recomiendan a sus alumnos realizar estrategias para la comprensión lectora como: hacer una lectura rápida, subrayar las ideas centrales y elaborar esquemas como cuadros sinópticos, mapas conceptuales y redes semánticas.

Mientras que la mayoría de expertos, al igual que los docentes proponen subrayar las ideas principales y realizar esquemas, sugieren trabajar con el diccionario para esclarecer alguna palabra desconocida e identificar los sentidos que expresa el autor.

Estas recomendaciones no estuvieron reflejadas en las observaciones realizadas, pues frecuentemente los alumnos erraban en sus comentarios después de la lectura y no se percibió que se tratara de enmendar la situación, ya que ésta se daba sesión tras sesión y en ningún caso se hizo hincapié en realizar alguna estrategia para enfrentar la situación. Tal parece que se le da prioridad a la correcta lectura que a la comprensión de la misma, como se ha dicho anteriormente.

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de los expertos y docentes entrevistados afirman que ellos pueden verificar cuando un alumno comprende lo que lee por medio de los argumentos expresados del propio alumno en las discusiones sobre la lectura realizada, o por las preguntas que se haga de ésta, igualmente cuando el alumno puede identificar lo que trata de transmitir el autor. Además, la mayoría de los entrevistados señalaron que por medio de la revisión de productos como ensayos, escritos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, en donde organizan la información, el maestro se percata de que sí comprendieron la lectura.

Por lo tanto, el que lee y comprende lo que lee, no sólo adquiere información sino más bien formación constante. Con la lectura se adquiere autonomía cognitiva, el hábito de pensar, reflexionar, analizar y ser más críticos, lo que permite un desarrollo cultural y perfeccionamiento del lenguaje. Lo anterior mejorara la expresión oral y escrita y por ende la comunicación; enriquece además las relaciones humanas para un desarrollo personal. Por ello los docentes deben partir de la pregunta ¿cómo estoy enseñando a leer? Cuya respuesta reflejará las deficiencias que presentan sus alumnos.

CONCLUSIONES

Con el trabajo se pudo verificar que las estrategias de enseñanza promovidas por el docente en el aula fueron la exposición, la lectura, participación individual y realización de ejercicios. En el desarrollo de éstas se demostró que hay carencias en el manejo del lenguaje y la expresión oral en cuanto a la fluidez,

coherencia, tono de voz inadecuado, ideas confusas, dominio del tema para interpretar y transferencia de mensajes. Con esto se puede concluir que las estrategias didácticas que se sugieren en la EE de Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo no promueven las habilidades de escuchar, hablar, escribir, leer y de autoaprendizaje, requeridas en el proceso de la formación integral del estudiante.

Un aspecto relevante a considerar en el estudio fue el reconocimiento por parte de los profesores de la importancia de los procesos cognitivos que hay que generar en los estudiantes, en el momento de interpretar los textos que leen y poderlos transferir a otras experiencias del plan de estudios. Los profesores expresaron manejar textos de diversa índole para motivar a los estudiantes y fomentar las estrategias para la comprensión lectora, pero en la práctica se observó el manejo de lecturas, temáticas cortas, referentes a la experiencia educativa, pero con poca significatividad en el ejercicio de los docentes y alumnos.

Otro de los problemas identificados, como consecuencia de la ausencia de estrategias apropiadas para leer con comprensión y realizar productos escritos, fue el marcado interés en la apropiación, casi literal y sin interpretaciones, de los contenidos escolares, debido a que cuando se abordaron fueron leídos más que argumentados, lo que resultaba en aprendizajes poco significativos.

Por otro lado, resulta interesante rescatar los saberes previos de los estudiantes pues, además de buscar los significados de lo aprendido, se toman como referente para conocer qué tanto conocen los alumnos acerca de la temática a tocar; información que le sirve al docente para iniciar los contenidos nuevos, definir la secuencia de las tareas y de esta manera adaptarse al nuevo contexto, ya que entre más referentes tenga el alumno respecto de lo que se aborda, mayores posibilidades tendrá de lograr desarrollos argumentativos sólidos.

Se observó que los estudiantes, a pesar de estar en el nivel universitario, presentan pobreza en sus argumentos orales, así como diversos errores de redacción y ortografía en sus escritos que no pudieron mejorarse significativamente. Este hecho es una invitación para llevar las reflexiones del estudio a otros escenarios dentro y fuera de la universidad, pues se trata de una carencia que afecta poderosamente la trayectoria de los estudiantes en las escuelas de todos los niveles educativos.

Categorías con sus temas e indicadores		
CATEGORÍAS	**TEMAS**	**INDICADORES**
Aprendizaje significativo	Los profesores y el aprendizaje significativo	Utilidad práctica Procesos cognitivos
Contenidos	Importancia de los contenidos para el logro de aprendizaje significativos	Manejo de contenidos Conocimientos previos Objetivos del curso
Estrategias de enseñanza Estrategias de aprendizaje	Empleo de las estrategias didácticas en el aula	Método Actividades Técnicas didácticas Materiales y recursos didácticos
Comunicación Estrategias para la expresión oral	Proceso de comunicación: manejo del lenguaje en la expresión oral	Interacción M-A, A-M, A-A Conceptos claros Lenguaje
Estrategias para la comprensión lectora	Estrategias aplicadas para la comprensión lectora	Comprensión lectora

BIBLIOGRAFÍA

Coll, C. & Colbs. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

González, S. & De Marenco, L. I. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. México: Paidós Educador.

Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Martínez, J. L. (2009), *Estrategias para la promoción del pensamiento crítico en alumnos del nivel superior*. (Tesis de doctorado). Universidad Iberoamericana Puebla, México.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljive.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2008). La adquisición del lenguaje. Barcelona: Ariel.

Vygotsky, S. (1994). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. México: Quinto Sol.

Zavala, A. (2006). *La práctica educativa. Cómo se enseña*. México: Graó.

517. MODELOS PEDAGÓGICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA[1]

RUDY BENJAMÍN MOSTACERO VILLARREAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL)

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunos resultados parciales de una investigación sobre dificultades de escritura que, estando referidos al nivel superior, se hacen extensivos a los restantes niveles. Por eso, el enfoque está centrado en los modelos pedagógicos y sus características y en cómo hacer un deslinde entre lo tradicional y lo innovador, pero para la enseñanza de la lectura y de la escritura. Se analiza la relación existente entre modelos y teorías del aprendizaje, el perfil del docente y la función epistémica de la escritura. Se sugieren algunas ideas para superar la concepción prescriptiva de la pedagogía del error, cuestión que se basa en la aplicación de los movimientos *Escribir a través del currículo* y *Escribir en las disciplinas* (Carlino, 2004a, 2007). Se concluye que para implementar estrategias transformadoras se necesita dar prioridad a una formación docente innovadora, a un cambio curricular y a trabajar la escritura desde su potencial epistémico.

PALABRAS CLAVE: modelos pedagógicos, enseñanza de la escritura, función epistémica de la escritura.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del variado espectro de relaciones que se puede establecer entre escritura y enseñanza, uno de los problemas centrales constituye las dificultades de escritura que se encuentran en todos los niveles de la escolaridad, no sólo en un país como Venezuela, sino internacionalmente. Es muy conocida la situación problemática por la que atraviesa la enseñanza de la lectura en 16 países de América Latina y el Caribe (Valdés, 2008), pero también la necesidad de introducir cambios en los diseños curriculares y en la formación docente.

En todos los casos, para transformar el sistema es conveniente empezar por el sector universitario donde la investigación de punta introduce innovaciones continuas en el conocimiento y su aplicación. Precisamente, se trata de cambiar el modelo tradicional y luego llevar a cabo una aplicación coherente para modificar la pedagogía de la lengua en todos los entornos escolares. De eso trata esta comunicación: de modificar las prácticas pedagógicas a partir de nuevas estrategias de intervención docente. Para eso me referiré a los siguientes tópicos: ¿qué es un modelo pedagógico?, modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje y diferencias entre el modelo tradicional y el innovador.

2. ¿QUÉ ES UN MODELO PEDAGÓGICO?

Un modelo es una construcción paralela de un conjunto de objetos pedagógicos que tienen existencia en la realidad, pero con respecto a ellos es una construcción sustitutiva y de gran valor para la ciencia. Ahora bien, cuando se trata de modelos pedagógicos es necesario admitir que funcionan como representaciones ideales de las situaciones de aprendizaje, de tal manera que si no lo favorecen deben ser reemplazados por otras propuestas.

Dependiendo de las orientaciones que desde hace cuatro décadas se vienen dando en disciplinas como la filosofía, la psicología, la sociología, etcétera, los modelos poseen una implicación muy estrecha con las teorías que les dieron origen, por eso, en la medida que más lejos estén de los enfoques que los originaron los modelos serán más tradicionales, pero si están más cerca de las innovaciones de punta, estarán más actualizados. Sin embargo, como las teorías se han vuelto multidisciplinarias y transcomplejas, los modelos son híbridos.

De acuerdo con Lotman (1979), el lenguaje es el instrumento del cual se vale el hombre para modelizar el mundo. No es una función semiótica más, sino quizás una de las más importantes, y por tener correspondencia con la investigación científica es posible construir cualquier tipo de realidad paralela y sustitutiva. En el caso de la pedagogía de la lengua, las formulaciones atienden a los diferentes tipos de alfabetización y con cada uno de los elementos que integran el hecho educativo: los sujetos, los programas, el currículo, los fines, la evaluación, entre otros. De modo que, para conocer mejor la situación problemática que rodea a la escritura académica expondré, en el próximo apartado, la relación que existe entre teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos.

3. MODELOS PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Ortiz Ocaña (2009) presenta varias tipologías acerca de los modelos pedagógicos. Primero, dice que se puede discriminar entre modelos tradicionales y humanistas, colocando entre los primeros a la pedagogía eclesiástica de Loyola y a la escuela mecanicista de Skinner, en cambio, como humanistas figuran las propuestas de Freyre, Huergo y Pérez Luna. Pero también cita otras tipologías: la de Flores Ochoa, la de Julián de Zubiría, la de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (Bogotá, Colombia), la de Miguel de Zubiría e incluso una propia. Desde su punto de vista, en el *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*, Ortiz Ocaña propone cinco modelos: pedagogía tradicional (Loyola), Escuela Nueva (Dewey, Decroly, Cousinet), Tecnología Educativa (Skinner), Escuela de desarrollo integral (varios autores) y la Teopedagogía (que le pertenece al autor mencionado).

Asimismo, en un artículo escrito por Julián de Zubiría (2004f) donde sintetiza el planteamiento que había dado a conocer en su libro *Los modelos pedagógicos*, de 1994, ofrece dos tipos de modelos, los autoestructurantes y los heteroestructurantes. Un modelo heteroestructurante privilegia el rol del docente como agente central del proceso, una concepción magistrocentrista, y donde el papel del estudiante es pasivo y receptivo. En cambio, en el enfoque autoestructurante el alumno "tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo". Por supuesto, el sentido de auto-estructuración coincide con el concepto de autonomía de los psicólogos constructivistas.

Por otra parte, Ríos (2006) habla de *escuelas psicológicas* (estructuralismo, funcionalismo, psicoanálisis, Gestalt, conductismo, sociocultural, humanismo, cognitivismo y constructivismo), de tal manera que a cada una le corresponde un modelo de aprendizaje y, por consiguiente, un modelo pedagógico. En el capítulo 5 de su libro, Ríos enumera los siguientes modelos: a) del condicionamiento clásico (Pavlov) y del operante (Thorndike y Skinner), b) del aprendizaje por imitación (Bandura), c) del aprendizaje por insight (Köhler), d) del aprendizaje significativo (Ausubel), e) del aprendizaje estratégico o metacognitivo (Pozo y Monereo) y f) del aprendizaje cooperativo (Vygotsky). Por eso, éstas serían las orientaciones epistemológicas en que se fundamentarían las propuestas pedagógicas para cambiar la

enseñanza de la lengua, más los aportes de las teorías sobre el discurso (Van Dijk, 2000; Wodak & Meyer, 2003), los géneros discursivos (Bajtín, 1982), la enunciación (Benveniste, 1974; Kerbrat-Orecchioni, 1981), la valoración (Martin & White, 2005) y los modelos anglosajones (Carlino, 2004a y b, 2007; Gottschalk, 2011).

Pues bien, si se parte de la premisa de que un modelo es un simulacro, una formulación abstracta de un objeto, esto se puede identificar con una tendencia que es aceptada mayoritariamente por la comunidad de expertos, pero como la innovación científica es incesante, entonces, el modelo empieza a entrar en entredicho. Lo anterior permite suponer que al menos estarán compitiendo dos modelos, el vigente y el de cambio.

Sucede que en el caso de Venezuela y para la enseñanza de la lengua materna se constata la permanencia de un modelo tradicional. Tradicional por dos motivos, primero, porque es tan antiguo como la creación de la Real Academia de la Lengua Española y, por extensión, de sus criterios de autoridad y de corrección; segundo, porque es una concepción que ha sobrevivido, a pesar de que se ha venido dando la emergencia de una orientación contraria. Sin embargo, en el mundo hispánico no ha ocurrido aún dicha suplantación. Su permanencia se debe al peso de una tradición gramatical y ortográfica.

Igualmente, el docente se erige como el único protagonista de un proceso que debiera ser cooperativo, es el único destinatario, por eso, encarna una enseñanza magistrocentrista (Ortiz Ocaña, 2009). Arnáez es más preciso cuando señala que:

> Hasta ahora, en muchas de nuestras aulas, de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, la enseñanza de la lengua escrita ha sido "códigocentrista" y "maestrocentrista" y las habilidades hablar, escuchar, leer y escribir han pasado a ser simples elementos subsidiarios de una educación gramaticalista, prescriptivista, repetitiva y memorística (Arnáez, 1999).

Lo anterior nos autoriza a concluir lo siguiente: a) la actual pedagogía de la escritura se basa en una orientación gramaticalista, presciptivista y maestrocentrista (Arnáez, 1999), b) es necesario *invertir la pirámide cognitiva de tareas con la escritura* (Mostacero, 2009), c) es hora de aprender a escribir para transformar el conocimiento de partida, d) es perentorio hacerlo a partir de una propuesta de intervención pedagógica y donde el docente acompañe tareas que ya no se hacen sin el concurso de los pares, y e) es vital aprender a escribir a partir del contexto retórico y con lectores intermedios. En el siguiente apartado centraré mi atención en la pertinencia de dichos constructos.

4. MODELO TRADICIONAL E INNOVADOR PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La escritura escolarizada es y ha sido, un problema público soterrado, consecuencia de un currículo oculto, al modo de Apple (1997), en el sentido de que las dificultades de los estudiantes trascienden las individualidades para reconocer en ellas, más bien, la inoperancia y el fracaso de la escuela para resolverlas. Pero no sólo de los centros escolares iniciales, sino también de las universidades que, por un lado, no brindan una formación al nivel de las innovaciones académicas y tecnológicas que ocurren en el ámbito científico y, por otro, no asumen la responsabilidad que les corresponde para revisar y actualizar periódicamente el currículo.

Para comprender la magnitud del problema y así poder confrontar alternativas es necesario hablar de modelos. El actual sistema de enseñanza de la escritura se puede llamar *pedagogía tradicional o pedagogía del error* por su excesivo énfasis en los aspectos superficiales del texto, como son la ortografía, la acentuación, la puntuación o los recursos de cohesión gramatical. Ya Cassany (1997) había escrito:

> Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función propia en la

expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito.

En tantos años no ha podido alcanzar la meta para la cual fue creado y avalado por una institución, la Real Academia de la Lengua, que se dice la guardiana del idioma, pero que se sustenta en criterios tradicionales y memorísticos. Al contrario, se constata ineficacia e inoperancia. Los resultados sólo conducen al fracaso escolar. En cambio, el modelo innovador, *escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas* (Carlino, 2007), se fundamenta en los cambios y en las experiencias de las universidades anglosajonas, que aun cuando fueron elaboradas para el nivel superior se pueden adoptar y adaptar a los niveles anteriores, siempre y cuando se empiece por una articulación entre todos los niveles y se actualice al docente que está en ejercicio.

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS PARA ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR

Para poner de relieve el contraste entre ambos modelos, lo voy a hacer a partir de una tabla de tres columnas. La primera contiene los siete aspectos de la escritura que deseo contrastar (la tarea, el docente, la función de la escritura, escritura y evaluación, escritura y conocimiento, modelos para enseñar y responsabilidad institucional); la segunda enumera las características del modelo tradicional; mientras que la tercera columna detalla las características del modelo innovador. Esto fue presentado en una tabla que contiene 35 características diferenciadoras (cf. Mostacero, en prensa), no obstante, en este artículo sólo lo voy a hacer con tres aspectos: el rol del docente, la función de la escritura y escritura y evaluación. Revisar la Tabla 1.

Desde el punto de vista del docente, la escritura es una tarea que se encarga, pero que casi nunca se acompaña ni supervisa; la corrección sólo se detiene en los aspectos superficiales y la meta es colocar una calificación; es decir, la escritura se ha convertido en objeto de evaluación. Por lo tanto, sobreviene la sanción y el castigo: hacer copias, aprender de memoria y en forma compulsiva. Por otra parte, se utiliza para "decir el conocimiento", no para asumir una postura personal y crítica. Esto puede conducir a establecer una disociación insalvable, de carácter diglósico en el nivel superior, entre el escritor novato y la comunidad de expertos (Mostacero, 2011).

Por eso mismo, la llamada pedagogía del error, sólo se interesa por la adecuación a la gramática y a la ortografía, valiéndose de métodos impositivos y memorísticos. No se practica casi en el aula, no requiere de borradores intermedios, de ahí que el estudiante se habitúa a construir un solo borrador. No es real, ya que no se identifica con las necesidades enunciativas ni del escritor ni del lector; no atiende los requerimientos de la situación retórica ni las necesidades del escritor novato. Carece de función social y epistémica y el docente es casi siempre el único destinatario. A propósito, ya Cassany había señalado: "Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema" (1998).

El fracaso de la pedagogía del error se explica por su exacerbación en dirigir toda la atención a los aspectos superficiales de la escritura. La insistencia en la observación de los errores se sustenta, por una parte, en un repertorio de sustantivos y verbos punitivos (tal como aparecen en la Tabla 2) y, por otra, en la desatención de los aspectos verdaderamente importantes de la redacción, como trabajar con el potencial epistémico de la escritura, el posicionamiento del sujeto en el discurso, el conocimiento de los géneros discursivos, las técnicas de lectura y reescritura, la revisión entre pares, entre otros. Revisar tabla 2.

Pues bien, considerando el claro contraste que existe entre las características del modelo tradicional y las del modelo innovador (Tabla 1), no cabe duda que es necesario trabajar con el modelo innovador. Asimismo, un análisis crítico como el que he tratado de hacer en esta comunicación, por tópicos

como las teorías del aprendizaje, los modelos pedagógicos, la pertinencia del modelo anglosajón para la alfabetización académica, no sólo nos permiten reconocer la emergencia y la importancia de poner en práctica un modelo institucional innovador, sino porque aunque sea a partir de iniciativas personales, debemos ponernos al día con respecto a las transformaciones que en otras latitudes ya se han implementado desde hace varias décadas.

Tenemos muy claro que debemos promover estos cambios desde nuestras cátedras y desde todas las instancias de poder y de decisión, empezando por la educación superior. Modificando las prácticas de escritura y las prácticas docentes, particularmente, de los estudiantes de postgrado, quienes son al mismo tiempo docentes y alumnos. Sólo así podremos cambiar la actual pedagogía de la escritura y de la lectura que en todos los niveles de la educación venezolana sigue haciendo depender el aprendizaje de procedimientos rutinarios y tradicionales. Como dice Jacobo García (2010), el docente debe poseer la "vocación rebelde del cambio", ya que de esta manera la escuela podrá funcionar como "un instrumento para el reparto de la justicia". Y esto es muy necesario, sobre todo, para iniciar el cambio desde adentro, desde la conciencia y las actitudes de cada educador, porque está demostrado que la suma de voluntades favorece la transformación.

ASPECTOS DE LA ESCRITURA	MODELO TRADICIONAL	MODELO INNOVADOR
ROL DEL DOCENTE	El docente como "solicitador de tareas"	El docente conoce y está presente antes y durante el proceso
	El docente es el único destinatario	Hay muchos destinatarios, uno de ellos es el docente
	El docente es un mero receptor de la tarea	El docente es un mediador y acompañador del proceso
FUNCIÓN DE LA ESCRITURA	La función de la escritura es artificial, no satisface necesidades enunciativas	La meta es aprender a escribir junto a los contenidos disciplinares
	La escritura es un medio de evaluación en sí mismo	Cada texto es objeto de múltiples lecturas, escrituras y evaluaciones
	La copia y el dictado como norte de la escritura	La estrategia es trabajar con modelos y borradores intermedios
	La meta es aprender a escribir sin errores	La meta es aprender a escribir variedades de géneros y en las disciplinas
ESCRITURA Y EVALUACIÓN	Cada texto es un producto final	Cada texto depende de un proceso complejo y recursivo
	El texto es un mero objeto de evaluación	La escritura como proceso que se aprende progresivamente
	Estudiante y docente revisan y corrigen el texto por separado	La revisión y corrección es tarea de grupos, entre pares y con el profesor
	La corrección como penalización del aprendizaje	La corrección como aprendizaje progresivo y entre pares
	Se corrige sólo los aspectos superficiales del texto	Se revisa y corrige tanto lo importante como lo superficial del texto
	Las dificultades de escritura son	Se enseña a aprender de los errores y cómo superarlos
	La práctica depende de la memorización de reglas	La escritura es una práctica perfectible y sistemática
	Se cree que la corrección sólo la sabe hacer el docente de lengua	Se escribe en las disciplinas, por eso, todo docente es competente para corregir en su área

TABLA 1: Características del modelo tradicional e innovador para la escritura
Fuente: el autor

El OBJETO de la escritura que es corregido **(SUSTANTIVOS PUNITIVOS)**	Errores, horrores, dudas, defectos, vicios, desviaciones, trastornos, incoherencias, redundancias, imperfecciones, mala letra, faltas, mala ortografía, lenguaje pobre, etc.
El DOCENTE, sujeto que ejerce la evaluación **(VERBOS PARA SANCIONAR)**	Revisar, corregir, limpiar, erradicar faltas, mejorar escritos, tachar, calificar, marcar, hacer copias o planas, tomar conciencia, etc.
El ESTUDIANTE, sujeto que recibe la sanción **(ACTOS INTIMIDATORIOS)**	No cometer errores, hacer planas y copias, no tener conciencia, poner tildes y acentos, no comerse las letras, enmendar errores, tachar errores, escribir como la gente culta.

TABLA 2: Concepción prescriptiva y punitiva de la pedagogía del error
Fuente: el autor

Notas

[1] Este trabajo es un reporte parcial de una investigación sobre "Competencias y dificultades de escritura en la Universidad", que se ejecuta mediante una propuesta de intervención pedagógica para el doctorado en Pedagogía del Discurso que estudio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede de Caracas.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

Arnáez, P. (1999). Escribir en el aula. *IV Concurso Experiencias Creativas en Educación "Simón Rodríguez"* (pp. 11-56) (Primer Premio). Caracas: FEDUPEL.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, I. México: Siglo XXI.

Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2004a). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? Conferencia presentada en el *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina*, Universidad de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.

——— (2004b). Escribir a través del currículum. Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, (1), 16-27.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.

——— (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

De Zubiría Samper, J. (2004). ¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa? *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía,* (12). Cooperativa Editorial Magisterio.

Gottchalk, K. (2011). Writing from experience: the evolving roles of personal writing in a writing in the disciplines program. *Across the Disciplines*, 8 (1). Recuperado de http://wac.colostate.edu/atd/articles/gottschalk2011.cfm.

Jacobo García, H. (coord.) (2010). *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1981). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Lotman, I. y la Escuela de Tartu. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

Martin, J. R. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.

Mostacero, R. (en prensa). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. Revista *Legenda*, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

——— (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En Bolet, F. (comp.). *Discurso y Educación (Foro)*.

Colección Cuadernos ALED-Venezuela, 1, 9-26.

——— (2009). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. Conferencia al V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO, UPEL-IPC, 17-19 junio 2009, en prensa.

Ortiz Ocaña, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Bogotá: Editorial Antillas.

Ríos Cabrera, P. (2006). *Psicología, la aventura de conocernos*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Van Dijk, T. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

524. TRES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN: LECTO-ESCRITURA, COMPRENSIÓN AUDITIVA Y ESTRUCTURAS DE LA LENGUA ORAL

MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO
ARMANDO GONZÁLEZ SALINAS
MANUEL SANTIAGO HERRERA MARTÍNEZ
MARÍA DOLORES HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN (UANL)

RESUMEN

En este trabajo se describe un avance de proyecto de investigación desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se parte del propósito específico del desarrollo de competencias en el uso de la lengua. Insistimos en atender a las competencias de producción de textos escritos orales y multimodales; y a la interpretación de discursos diversos. Ya que la cuestión sobre la calidad educativa, según Carrión (2006), se centra en los nuevos estilos de vida, y por consecuencia en las nuevas formas de hacer educación; igualmente se aborda la perspectiva de que la adquisición de conocimientos no está confinada a un espacio escolar ni sólo a un periodo de la vida de la persona. Es decir se redimensiona la escuela y su significado social. Se considera que a través de este proyecto se aporta para subsanar la llamada "brecha cognitiva" e igualmente los requerimientos de la nueva alfabetización originada por las TIC: la construcción, interpretación y transformación de nuevos tipos textuales.

PALABRAS CLAVE: lectura, escritura, comprensión auditiva, estructuras de la lengua oral, educación superior.

En este trabajo se describe un avance del proyecto de investigación iniciado en 2010 y desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se parte del propósito específico del desarrollo de competencias en el uso de la lengua. En cuanto se da por supuesto, por parte del docente y del alumno del nivel superior, que el estudiante "ya sabe" usar la lengua. Por tanto, se descuida la reflexión sobre sus funciones, la descripción de sus estructuras, el estudio de sus características desde un enfoque pragmático y funcional. Insistimos en atender a las competencias de producción de textos escritos orales y multimodales y a la interpretación de discursos diversos.

La cuestión sobre la calidad educativa, según Carrión (2006), se centra en los nuevos estilos de vida, y por consecuencia en las nuevas formas de hacer educación; igualmente se aborda la perspectiva de que la adquisición de conocimientos no está confinada a un espacio escolar ni sólo a un periodo de la vida de la persona. Es decir se redimensiona la escuela y su significado social.

Además surge la discusión sobre la llamada **"brecha cognitiva",** que indica que

> Las disparidades en cuanto a las posibilidades de darle sentido a la información disponible, de com-

> prenderla y aplicarla. Esto quiere decir que el acceso a los conocimientos útiles y pertinentes no es sólo una cuestión de infraestructura suficiente y adecuada, sino que es necesaria la creación de capacidades cognitivas para darle sentido a los conocimientos libremente dispuestos en la red mundial de comunicaciones (Carrión, 2006).

Aunado al asunto de la circulación de la información y el acceso indiscriminado a ella, emerge el cuestionamiento sobre el concepto tradicional de *alfabetización* con relación al desarrollo de habilidades para leer y escribir, para dar paso a la necesidad originada por las TIC de la construcción, interpretación y transformación de nuevos tipos textuales. Textos que incluyen atributos como mayor presencia de contenidos audiovisuales, la estructuración no lineal de la información, la posibilidad de una continua transformación vinculada a la velocidad de procesamiento de las redes informáticas.

Por ello, esta **nueva alfabetización** debería contener la habilidad para leer y diseñar imágenes, así como capacidades para la codificación y decodificación de textos multimodales como prácticas de su producción lingüística. Krees y van Leween (1996, citados en Carrión, 2006) hablan de una alfabetización asociada a una gramática visual en textos multimodales. De la misma manera el *New London Group* se refieren a *multiliteracies*: referidas a competencias múltiples dentro de las prácticas de lengua escrita en dos dimensiones: a) múltiples contextos culturales en la práctica de lengua escrita, b) múltiples modos semióticos interactuando en el 'diseño de significados' para audiencias específicas (Carrión, 2006).

OBJETIVO GENERAL

Generar conocimiento sobre la didáctica de la lengua oral y escrita para la enseñanza del español como LM (lengua materna) y LE (lengua extranjera) en la educación superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Aprovechar la labor de los docentes de esta Facultad y otras instituciones en los cursos en que se aborda la lecto-escritura.
2. Emplear el examen de un corpus de entrevistas sociolingüísticas a la luz de las teorías, para derivar la reflexión sobre la lengua oral en la enseñanza de lengua materna y extranjera.
3. Elaborar estudios descriptivos y diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de los contenidos seleccionados.
4. Difundir los resultados y avances de la indagación en distintos eventos académicos y mediante publicaciones.
5. Formar recursos humanos de licenciatura y posgrado competentes en el empleo de su herramienta de comunicación.

ARTICULACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

La validación de las teorías, ideas o argumentaciones ha sido una de las metas perseguidas desde hace siglos por la filosofía y, en general, la ciencia en la búsqueda de la verdad. Ello no es una tarea fácilmente realizable, en cuanto se requieren ciertas destrezas específicas. Así, se considera como estrategia metodológica abordar el desarrollo de las habilidades esenciales del pensamiento crítico: Análisis, inferencia, explicación, interpretación, evaluación, autorregulación. Por su parte, la tarea de la interpretación incluye otras sub habilidades: categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. Al respecto, esta indagación es congruente con la premisa de que la educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento (Tünnermann, 2011).

Si convenimos en que enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos y si se trata de promover un aprendizaje por comprensión. Entonces tenemos que en cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una

construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición (Tünnermann, 2011). Dicha creación es favorecida por la co-construcción del aprendizaje que realizan los profesores y alumnos al aplicar las herramientas teórico-metodológicas para la re-significación del conocimiento.

Resulta pertinente al respecto asumir la propuesta de Dale Koike (2003) quien apunta que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo, en cuanto que

> A nivel de las ideas, la co-construcción que tiene lugar en la interacción lleva a la formación de una ideología, o de un conjunto de ideas que reflejan algún tipo de conocimiento o alguna manera de pensar o de interpretar la realidad, proceso al que contribuyen todos los participantes en la conversación.

Esta construcción social del aprendizaje ocurre porque diferentes constructos se elaboran en la interacción dialógica, escenario donde surge "la creación por dos o más personas de una forma, interpretación, postura, acción, actividad, identidad, institución, habilidad, ideología, emoción u otra realidad culturalmente significativa.

Surge así, el proceso de desestructuración, de segmentación y destejido del sentido (recordemos que la etimología latina nos conduce al texto como un tejido, un entramado). Se considera la aportación de Efland/Freedman/Stuhr respecto al manejo de los conceptos posmodernos en el aula, e igualmente a su propuesta sobre el empleo de la deconstrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de aprovechar la teoría de Jaques Derrida (1989) en la que se describe la propuesta de desmenuzar el objeto de estudio, para plantear su interpretación y reconstrucción.

Igualmente se trata de favorecer el desarrollo de un conocimiento contextualizado, la revisión de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos (Haidar, 2006) y decodificar, articulando cada uno de los niveles pertinentes, el sentido de la práctica discursiva que se examina. Además, el análisis, la interpretación y generación de productos textuales como herramienta epistemológica favorece la dialéctica comunicativa no sólo con los enunciadores o sujetos del discurso, sino con las entidades que lo constriñen y con las ideas (Haidar & Rodríguez, 1996) que lo enmarcan. Igualmente permite, por medio del empleo de instrumentos metodológicos, el acercamiento al entorno semiótico-cultural a partir del examen de las diversas modalidades en que el discurso se manifiesta: oral, escrito, visual, auditivo, kinésico, cultural.

Las actividades de este proyecto se desarrollan a partir del diagnóstico obtenido por los profesores-investigadores del grupo sobre lecto-escritura, y el empleo de muestras de un corpus oral para estudiar la estructura de esta modalidad del español mexicano usada en la región noreste del país, así como el desarrollo de la comprensión auditiva para estudiantes del español como lengua extranjera.

La aportación que se pretende, se sustenta bajo las propuesta sobre el "currículum de la escritura" (Serafini, 1992); sobre "el perfil escritural de los alumnos" (Castelló, 2010); y el debate sobre "escritura versus lengua escrita" (Pedretti, 2008) y las estrategias de la complejidad de la intervención (Castelló, 2010; Cisneros 2006; Eco, 1987). Así, nos referimos a atender a la llamada "oralidad secundaria" (Ong, 1987); la "secundaria o mixta" que coincide con la escritura_ y la "oralidad técnicamente mediatizada", según Luchetti (2006). De acuerdo con esta autora, habrá qué atender la lectura como actividad instrumental que favorece el desarrollo de la competencia en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. Con lo que respecta a la escritura, concordamos con Luchetti en que habrá qué favorecer la producción de textos adecuados a la situación comunicativa de que se trate, considerando la intención enunciativa, el destinatario y la estructuración textual (2006). El proyecto "Perfeccionamiento de la competencia comunicativa", a partir del trabajo del grupo de investigación despliega sus trabajos en tres ejes tal como se ilustra en la figura 1:

El desarrollo del proyecto desde la formación continua se opera a través de un Diplomado sabatino constituido por cuatro módulos que atienden desde la redacción inicial y avanzada, hasta llegar a la de textos de investigación pasando por la escritura creativa, abierto para atender tanto a personas involucradas en el ámbito académico, como del público[1]. En la intervención escolar se ha iniciado una etapa de diagnóstico para diseñar estrategias remediales aplicables en los cursos que imparten los profesores-investigadores del grupo, tanto en ésta como en otras instituciones de educación superior.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua y su relación con la TIC, se han aprovechado los *corpora* orales constituidos dentro del proyecto de "El Habla de Monterrey. Segunda etapa."[2]

AVANCES DEL PROYECTO

Algunos profesores integrantes del grupo de investigación han trabajado en la difusión de los avances del proyecto. Enseguida se describen algunas de las actividades realizadas en los últimos dos años:

- Mesa "Mejorar la lectura y la escritura en el nivel superior". *VIII Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México* (UAZ, 2010).
- Mesa "Hacia un diagnóstico en la competencia escrita: casos documentados en dos instituciones de nivel superior de Monterrey *IX Encuentro sobre problemas de la Enseñanza del Español en México* (UAZ, 2011).
- Ponencia "Aprovechamiento de un corpus oral en la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera en la educación superior". *IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa* (UNAM, 2011).
- Ponencia "Un corpus oral en la Red: Fuente de material auténtico para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en ELE" en XXII *Congreso Internacional de* (*ASELE* Universidad de Valladolid, 2011).

En resumen, los adelantos son:

Formación de recursos humanos en la investigación de la didáctica de la lengua de licenciatura, maestría, doctorado y pos doctorado; formación de recursos humanos a través de la operación del Diplomado; intervención para el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en la currícula de licenciatura y posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; difusión de los avances y resultados del proyecto en distintos eventos académicos; publicaciones diversas con los avances del proyecto.

Enseguida se ofrece una muestra de los trabajos que se realizan dentro de este proyecto:

a) "La exposición del discurso argumentado en textos de investigación estudio de casos" (María Eugenia Flores)

En este estudio se abordan las carencias que se manifiestan los estudiantes de posgrado cuando deben exponer por escrito, las argumentaciones de sus propuestas dentro de una investigación de tesis.

Los casos revisados corresponden a 17 alumnos, tanto estudiantes como a docentes en ejercicio, que cursan estudios de posgrado en el periodo señalado arriba. Esta situación se vuelve crítica, en cuanto algunos ya se encuentran formando alumnos y todavía no alcanzan la madurez para desarrollar tales procesos personalmente.

Con este estudio y las propuestas que incluye, se aspira a efectuar aportación en la búsqueda de estrategias o alternativas de solución, que colaboren a desarrollar la capacidad de una expresión coherente lógico-argumentativa en el alumno del nivel de posgrado del Plan de Estudios de la Maestría en Lengua y Literatura del Área de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En este trabajo se abordan los problemas comunes que los estudiantes de estas asignaturas presentan. Las perspectivas se orientan al diseño de estrategias o instrumentos para auxiliar el proceso de la composición de esta clase de textos.

b) "La correcta acentuación de las palabras en alumnos de licenciatura (Facultad de Filosofía y

Letras, UANL (Ma. Dolores Hernández)".

Este proyecto de intervención surge a partir de que se ha observado que una de las incompetencias que más a menudo incide en los escritos de los estudiantes de la materia Análisis e interpretación de textos es el uso incorrecto de la acentuación, por lo que es seguro que al momento de la lectura origine problemas en el significado.

El propósito de este análisis es demostrar el alto índice de errores que se presentan en los textos de los alumnos de licenciatura, documentados en la asignatura antes mencionada, lo que hace una necesidad imperiosa, por parte de los docentes encargados de la materia, de una propuesta estratégica que coadyuve al uso de una correcta acentuación de las palabras; dado que es imprescindible para que se ejerza una adecuada comunicación desde sus diversos ámbitos.

c) "La enseñanza de la lecto-escritura en el área interdisciplinaria" (Manuel Santiago Herrera Martínez)

Por eso se han propuesto múltiples estrategias basadas en el eje transversal de la materia Competencias comunicativa. El objetivo general que se pretende alcanzar es sensibilizar y concientizar el espíritu de cada alumno(a) a través de diversas estrategias sensoriales para lograr una comprensión plena. La pertinencia de esta propuesta se ubica en erradicar la idea de que la lectura consiste en letras, ya que por medio de los sentidos el hombre aprende a conocerse tanto a sí mismo como a su entorno. Siguientes metas: 1) Lograr una educación comunicativa integral; 2) Buscar la calidad a través de las herramientas pedagógicas empleadas; 3) Un fin inmediato: la comprensión lectora; 4) Un fin mediato: la interpretación. Este proyecto intenta apegarse a la visión 2012 de esta Casa de Estudios que reside en desarrollar en los jóvenes un pensamiento creador, a cuestionar su entorno y a valorar sus capacidades.

d)"La práctica del español como segunda lengua o lengua extranjera con base en un corpus oral auténtico: el presente de subjuntivo en locuciones de tiempo" (Armando González Salinas).

Los enfoques y métodos para enseñar el español como lengua extranjera, se han ido adaptando a las necesidades de este nuevo esquema social, y hoy en día los diseñadores de cursos y profesores de español se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendiente, misma que le ayudará a insertarse en el mundo multicultural y a enfrentar con pertinencia los retos comunicativos que se le presenten. El campo de la investigación lingüística ha mostrado recientemente un creciente interés en lo que se conoce como corpus lingüístico. Regularmente se entiende que es una colección de un banco de datos con textos auténticos, espontáneos y naturales que se han obtenido a través de entrevistas, en muchos de los casos, y de los que se ha elaborado una transcripción escrita de esos textos orales. Estos materiales auténticos permiten acercarse al verdadero uso de lengua.

Las aplicaciones de corpus lingüísticos en la enseñanza de lenguas han sido abordadas por diferentes investigadores. Algunos de ellos, tal como lo señala Campillo, (2006) han cuestionado su utilidad. Por ejemplo Widdowson y Dellar (en Campillo, 2006), señalan que puede ser un modelo reducido de la lengua, contener errores típicos de la producción espontánea, e incluso reflejar el uso de expresiones malsonantes u ofensivas propias del habla natural no cuidada. Sin embargo, el autor español señala que son mucho más las ventajas que podemos obtener de un corpus así para la enseñanza de lenguas extranjeras: principalmente el hecho de tratarse de materiales auténticos, procedentes del uso natural de la lengua, que se integran a un contexto discursivo, y al tratarse de un corpus que ha sido registrado en grabación, los aprendientes pueden captar peculiaridades estilísticas, como vacilaciones, reformulaciones, elipsis, aperturas y cierres conversacionales, co-construcción dialógica y aspectos pragmáticos como marcadores de cortesía.

RESULTADOS

El más reciente resultado es la publicación de una primera fase sobre el aprovechamiento de un corpus oral en la enseñanza de la lengua. De este trabajo, ya existe un libro en prensa que publicará Editorial

Trillas. Igualmente se han formado en el Diplomado cerca de 70 participantes a partir de 2010 (véase Tabla 1).

PERSPECTIVAS

- Rediseño de un programa académico en la Modalidad de Diplomado con cuatro (4) módulos de 25 horas.
- Diseño y elaboración de cuatro. Guías de implementación de los módulos en la variante de Alternativa didáctica.

CONCLUSIONES

Consideramos que las posturas científicas contenidas en la Didáctica de la lengua, la Hermenéutica, la Semiótica y el Análisis del discurso orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y que se consideran herramientas teóricas para este proyecto, responden a los requerimientos de la educación superior del siglo XXI en cuanto:

- El análisis e interpretación del discurso es una respuesta epistemológica para el cultivo de la inteligencia del pueblo a través de su práctica y enseñanza. Corresponde a la necesidad de desintegración de la ciencia unificada; en cuanto favorece el fortalecimiento del conocimiento contextualizado.
- Sus procesos encierran la posibilidad de desarrollo de la imaginación y la creatividad, que favorecerán la producción de textos multimodales.
- Por los principios que guían estas disciplinas requieren de un mayor nivel interdisciplinario, y permiten la revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación.

Con respecto a las necesidades de transformación del perfil docente establecidas por la OECD (Tünnermann, 2011):

- El estudioso del discurso es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible, en cuanto está abierto a la perspectiva del estudio interdisciplinario y a la interacción con otras áreas del conocimiento.
- El ejercicio de este tipo de interpretación le permite desarrollar la habilidad cognitiva de resolución de problemas con una gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente, en cuanto cada práctica discursiva, requiere de diferentes formas de aproximación para su estudio.
- Es congruente con la demanda referida al cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente, pues será indispensable mantenerse en constante actividad indagatoria para revisar cada objeto de estudio, este hecho transforma al docente en un co aprendiz con su alumno, en cuanto le acompaña y orienta en la búsqueda de la verdad científica.
- Elegir al texto, al discurso como objeto de estudio y finalidad, implica disposición para el cambio y estar comprometido con la ampliación y renovación incesante del conocimiento, en cuanto el mismo objeto es complejo y plurisémico.

Finalmente, la aproximación científica aquí propuesta es coherente con la complejidad de la estructura del conocimiento contemporáneo, ya que tiene a la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a las interrogantes que el entorno plantea para su conocimiento. Además corresponde a los esfuerzos que realizan los profesores de esta Dependencia por desarrollar las competencias comunicativas del estudiantado.

Figura1. *Dinámica del Proyecto*

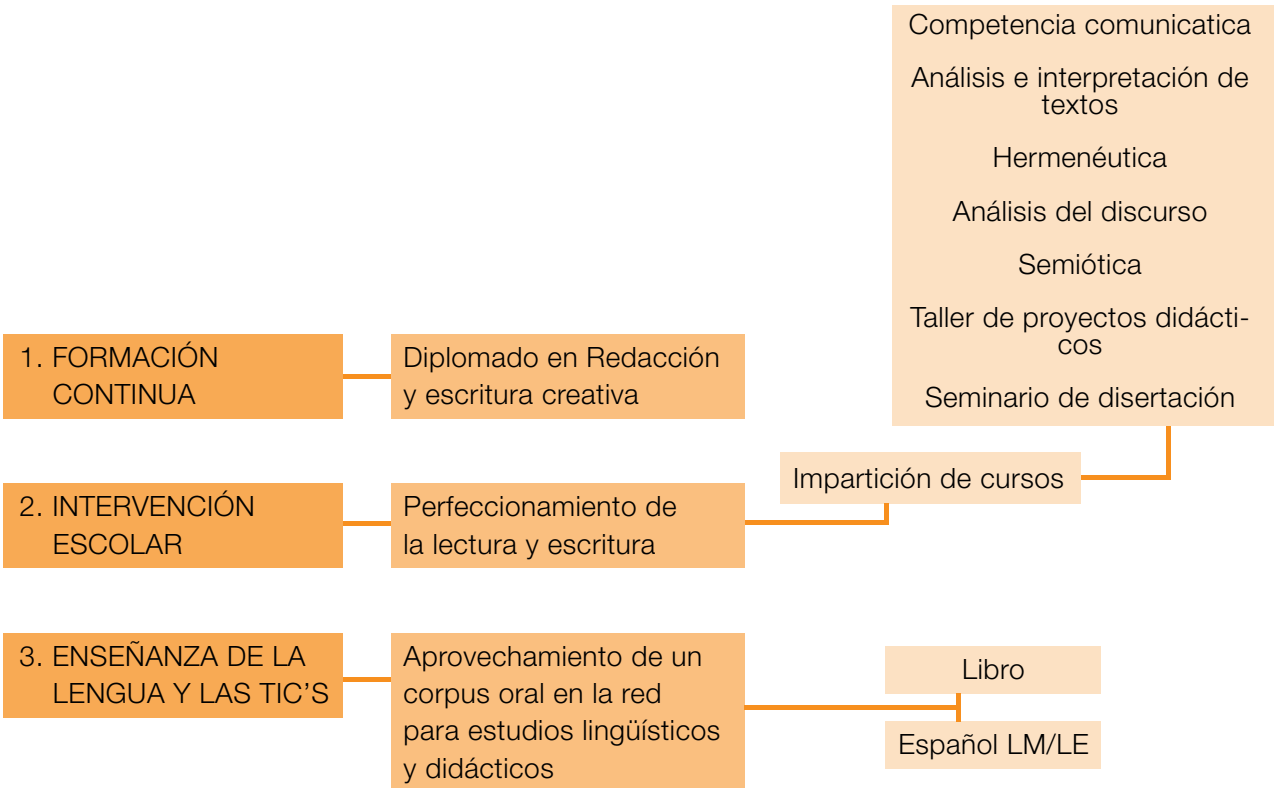


Tabla 1. *Concentración de resultados*

Periodo 2007-2010		Periodo 2011-2012		total
ponencias	**19**	**ponencias**	**12**	**31**
Capítulos de libro	**3**	**Capítulos de libro**	**10**	**13**
Memorias en extenso	**11**	**Memorias en extenso**	**1**	**12**
Libro		**Libro**	**1**	**1**

Notas

[1]En 2010-2011, este diplomado fue incluido en el Catálogo Nacional de Formación para Profesores en Servicio de la SEP. En ese periodo se ofreció a las Escuelas Formadoras de Docentes del área metropolitana.

[2]Este proyecto está adherido al Proyecto panhispánico Proyecto de Estudios Sociolingüísticos del Español de España y América (PRESEEA). Coordinado desde la ciudad de Alcalá y en cuyo sitio electrónico alternará con otros corpora de 35 ciudades de España y América Latina y perteneciente al CA Lenguajes, discursos semióticas que encabeza la Dra. Rodríguez Alfano.

BIBLIOGRAFÍA

Carrión, C. (coord.).(2006). *Educación para una sociedad del conocimiento*. México: Comité Regional Norte de cooperación con la UNESCO.

Campillos, L. et al. (2006) El corpus C-oral –rom en la Enseñanza de ELE. Recuperado de http: //Elvira.lllf.uam.es(ESP/publicaciones/Campillos-ASELE

Castelló, M. (Coord.). (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.* Barcelona: Comité Regional Norte de cooperación con la UNESCO

Cisneros, M. (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOÉ.

Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Haidar J. & Rodríguez, L. (1996) Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*. 3(7), 73-109.

Haidar, J. (2006) El campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura. En *Debate CEU-Rectoría.Torbellino pasional de los argumentos* (pp. 63 – 117). México: UNAM.

Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Trad. Patricio Peñalver. Barcelona: Paidós/I.CE.-U.A.B.

Koike, D. (2003). La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En Koike, D. A. (Ed.) *La co-construcción en el español de las Américas. Acercamientos discursivos* (pp.11-24). Toronto: Legas.

Luchetti, E. (2006). *Didáctica de la lengua ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.

Ong, W. (1987). Introducción. La oralidad en el lenguaje. Psicodinamicas de la oralidad. *En Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (pp. 12 - 24, 38 - 80). México. F.C.E.

Pedretti, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo: Byblos.

Serafini, T. (1992). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.

Tünnermann, C. (2011). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*. Recuperado de http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_ DEL_ SIGLO_XXI.pdf

527. PLANTEAMIENTO Y REITERACIÓN DE TESIS EN EL ENSAYO ARGUMENTATIVO: ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS

PAULINE MOORE HANNA
VIRNA VELÁZQUEZ VILCHIS
DANA IRIS MONROY GÓMEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEM)

RESUMEN

Esta presentación reporta los resultados parciales de un proyecto de investigación que pretende caracterizar el género del ensayo argumentativo en inglés y español desde los trabajos de los estudiantes universitarios. Los resultados presentados giran en torno al planteamiento de tesis y su reiteración identificada por Hyland (1990) como movimientos obligatorios en el género. Se analiza el uso de dichos movimientos en cuanto a su presencia, ubicación y elementos valorativos (Martin & White, 2005). Los resultados indican para la población de estudio (universitarios especializados en segunda lengua) que, la estructura genérica no refleja esquemas aceptados en inglés ni en español, sino que se pueden caracterizar más bien como el resultado de la interacción dinámica entre las dos lenguas.

PALABRAS CLAVE: género discursivo, ensayos argumentativo, lengua extranjera, valoración

INTRODUCCIÓN

La educación superior pretende abrir las puertas del egresado al ejercicio profesional en su disciplina. Como tal, el egresado debe insertarse en la comunidad discursiva de dicho campo, lo que implica el reconocimiento y creación de textos en diversos géneros textuales de la comunidad. En cada comunidad hay ciertos géneros textuales particularmente valorados, por ejemplo, el estudio de caso en los estudios de administración o el reporte de experimento en la física. En el campo de lenguas extranjeras, el ensayo argumentativo ocupa un papel central en la formación del estudiante por varios motivos:

- Refleja la tendencia hacia estudios cualitativos dónde se interpretan los datos de acuerdo con una u otra perspectiva, que requiere el empleo predominante de retórica persuasiva ejemplificada a través de la argumentación (Padilla, 2007).
- Los ensayos argumentativos informales forman la base para el desarrollo de habilidades de argumentación más “científicas”, como lo esperado en la tesis de grado.
- En la certificación internacional de la lengua inglesa, el ensayo argumentativo general es un texto valorado en la evaluación de la producción escrita.

A pesar de la importancia de los ensayos argumentativos en la formación de los universitarios y su bajo nivel de desarrollo, existe relativamente poca investigación en la caracterización del género, paso esencial para el desarrollo de estrategias didácticas eficaces. El género discursivo del ensayo argumentativo ha sido caracterizado en la lengua inglesa (Hyland, 1990) y, recientemente, en español (Ignatieva,

2010; Filice, 2010). Sin embargo, las investigaciones se enfocan principalmente a la lengua materna. En el caso de estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua es probable que las variaciones culturales entre las estructuras genéricas causen confusión en la estructuración final del género en la segunda lengua.

Dado que el planteamiento de tesis y su reiteración son movimientos obligatorios en el ensayo argumentativo, se determinó acercarse a la caracterización parcial del género mediante su análisis. Por planteamiento de tesis se entiende la declaración de postura u opinión acerca del ensayo; y por reiteración, a la sección del texto que replantea la tesis original, con o sin modificaciones o elaboraciones, a manera de conclusión (Burstein y Marcu, 2003).

En inglés, el planteamiento original de la tesis ocurre de manera obligatoria al inicio del trabajo escrito. Hay una zona restringida para la presentación de la tesis particularmente en textos cortos que, o bien aparece al final del primer párrafo, después de una breve contextualización del tema, o bien es la primera oración del segundo párrafo. De igual manera, la reiteración de la tesis debe ocurrir en los últimos dos párrafos.

En español, hay menos información disponible, sin embargo, parece que hay mayor flexibilidad en la ubicación de la tesis, ya que puede ocurrir hasta el final del ensayo, reemplazando la reiteración como movimiento de las conclusiones. Parece que la estrategia discursiva en español es reservar la opinión propia hasta presentar toda la argumentación relevante.

Para profundizar en el análisis de los planteamientos y reiteraciones de tesis identificadas, se utilizó la teoría de la valoración (Martin y White, 2005) que ofrece una delimitación sistemática de aquellos recursos lingüísticos que tiene un usuario de la lengua para posicionarse con respecto a los fenómenos o los puntos de vista de otros (Martin y White, 2005). La teoría de la valoración “models the ways that authors construct various value positions and align themselves and readers vis-à-vis those” (Perales Escudero, 2010). Por lo mismo, se puede esperar que sea de particular utilidad para identificar el lenguaje de posicionamiento en los planteamientos y reiteraciones de tesis.

Asimismo, dentro de la teoría, se determinó enfocar el análisis en el uso de gradación en las tesis; esto entendido como la fuerza con que el autor expresa su acuerdo o desacuerdo con el tema, por ejemplo, estar de acuerdo o no con la educación sexual en las escuelas. El sistema de gradación identifica qué tan fuertemente apoyan o rechazan los argumentos relacionados. Según Martin y White, el sistema de gradación precisa los mecanismos “by which speakers/writers ‘graduate’ either the force of the utterance or the focus of the categorization by which semantic values are identified” (2005).

Martin y White (2005) postulan dos dimensiones en el modelo de gradación: fuerza y foco. El concepto de **fuerza** refiere al uso del lenguaje de intensificación o cuantificación mediante palabras como: *muy, muchos, pocos, menor*, etcétera; pero también opera a través de otras categorías gramaticales: *requiero o necesito* demuestran mayor fuerza que quiero. La marcación de la fuerza puede ser de polaridad positiva o negativa. El **foco** refiere al grado de identificación de un objeto, evento o fenómeno como un ejemplo central de la categoría semántica. En este caso se puede intensificar el foco, *una* ***verdadera*** *catástrofe*, o suavizarlo, ***un tanto*** *catastrófico*. El sistema de gradación se presenta esquemáticamente en la figura 1.

Para guiar el desarrollo del trabajo se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características lingüísticas y organizacionales de los planteamientos y reiteraciones de tesis en el género discursivo de ensayos argumentativos en español y en inglés como segunda lengua, escritos por estudiantes universitarios?

METODOLOGÍA EMPLEADA

El objetivo de la investigación era caracterizar los planteamientos y reiteraciones de tesis en ensayos argumentativos producidos por estudiantes en español y en inglés como segunda lengua. La investiga-

ción se llevó a cabo en una universidad pública estatal del centro poniente de México (UCPM). Los informantes cursaban el séptimo semestre de la licenciatura con énfasis en inglés de la Facultad de Lenguas de la UCPM. Han tenido que realizar dos tipos de ensayo argumentativo –académico y general– tanto en español como en inglés. Los ensayos académicos plantean su punto de vista sobre alguna cuestión teórica, usualmente en español, mientras que los ensayos generales se realizan en la clase de lengua inglesa y disertan sobre temas polémicos como el aborto.

Los ensayos se solicitaron en la clase de lengua inglesa VII. Los objetivos del currículo marcan el nivel de competencia lingüística como el B1 en el Marco Común de Referencia Europeo. A los informantes se les solicitaron ensayos de aproximadamente 750 palabras sobre uno de seis temas de interés general; la educación sexual, la legalización de las drogas, la educación vial, los famosos en los medios, el intercambio académico y el impacto de la tecnología en la comunicación humana. Se recolectaron en dos sesiones, primero, los ensayos en inglés y segundo, los ensayos en español. Se especificó que los estudiantes deberían desarrollar un tema diferente en español al texto generado en inglés.

Además de los ensayos estudiantiles, se solicitaron dos ensayos modelo a hablantes nativos en cada lengua. Estos modelos se realizaron en el tema de educación sexual y ofrecen puntos de comparación para establecer en qué aspectos las diferencias entre los ensayos son a causa del idioma (se encontrará el mismo patrón de los ensayos modelos) y en qué aspectos se trata de modificaciones a causa de la falta de competencia lingüística.

Para la identificación de tesis, reiteración y análisis de gradación, se ocupó un sistema de asignación ciega por dos investigadores previamente entrenados en la categorización de movimientos y mecanismos de gradación. En caso de desacuerdo, se acudió a otro investigador para desempatar. El grado de acuerdo inicial entre los investigadores llegó a una correlación de 0.72 (tesis/reiteración) y 0.66 (gradación) y la intervención del tercer investigador resolvió todos los desacuerdos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para comparar los rasgos lingüísticos y organizacionales de los ensayos, se presenta el análisis de las respuestas a la primera pregunta acerca de la educación sexual. La consigna era: “¿Los niños deberían recibir educación sexual en las escuelas?”. En este tema se recolectaron seis ensayos en español y ocho en inglés. En esta sección se comentan los datos relativos a la extensión de los textos y la ubicación relativa de los planteamientos y reiteraciones de tesis, así como un análisis más cualitativo de las mismas.

En la tabla 1 se observan los datos sobre los ensayos en español. Se identifica el ensayo por número, el número de párrafos y palabras en el ensayo, y se calcula el promedio de palabras por párrafo. En las últimas dos columnas de la tabla se identifica el párrafo en que ocurre el planteamiento de la tesis y su reiteración.

Un párrafo bien desarrollado establece el tema en su primera oración, incluye algunas evidencias de soporte al planteamiento a través de argumentos y ejemplificación y, finalmente, resume el contenido del párrafo para orientar de nuevo al lector, lo que normalmente ocupa unas 100 palabras. El ensayo modelo, así como dos de los ensayos estudiantiles (el 9 y el 10) cuentan con párrafos bien desarrollados de acuerdo con este parámetro. Sin embargo, los demás ensayos cuentan con párrafos menos desarrollados, carecen de evidencias de apoyo o los temas desarrollados se dividen en más de un párrafo.

Se considera tardía una tesis que no se plantea en los primeros dos párrafos del ensayo. En este caso solamente uno de los ensayos (ensayo 1) presenta tesis tardía. En todos la reiteración se presenta en la zona esperada y opera en la mayoría de los casos como conclusión (ensayos modelo, 2, 9 y 10). En los ensayos 1, 6 y 16 operan como marcador textual del inicio de las conclusiones. En estos casos, la presentación adelantada de la reiteración refleja que la conclusión elabora la tesis con argumentos desarrollados en el ensayo, por ejemplo, el penúltimo párrafo del ensayo 16:

Para concluir puedo decir que los niños sí deben recibir educación sexual, siempre y cuando se

tomen las medidas necesarias y haya disponibilidad por parte de profesores y padres de familia.

La tesis inicial "es necesario ofrecer educación sexual en las escuelas", se reitera en el penúltimo párrafo y se elabora con la participación de los padres de familia y los profesores.

La tabla 2 presenta los datos cuantitativos de los ensayos en inglés. Los elementos ausentes se representan por X.

En cuanto al desarrollo de los párrafos, ninguno de los ensayos estudiantiles se acerca al parámetro. En el caso del inglés, el subdesarrollo de los párrafos en la mayoría de los casos es el tratamiento de un tema en varios párrafos, en vez de desarrollar un tema por cada uno. Un ejemplo típico para caracterizar el problema ocurre en el ensayo 19:

> *I have seen young marriages and nothing good would come out of it. The economic stability is vague because usually the kids were in school and they hadn't planned to drop it so, their salaries are lame and they can't afford a 'class A' life.*
>
> *Secondly, they are angry with each other because they had to get married and 'settle down', but the real thing is that they are actually not happy because they have lost the chance of being someone in life, have a degree in wherever they choose, and living in the suburbs with the relief of making her/his dreams come true. But in other circumstances, teen pregnant girls end up being alone and not getting married so they have to raise the kid on their own as a single parent. And even when they got married, both of the parents are not able to raise the kid as they wish, a single parent will hardly make that on her/his own.*
>
> *The life of a single mom will definitely be hard to deal with because she will want to go out as she used to, she will want to date someone her own age as she used to, basically, she would wish everything stay normal and as it used to be but it won't be like that.*

En este caso, el autor cambia del tema de los matrimonios jóvenes al tema de las madres solteras a la mitad del segundo párrafo, en la oración que inicia con las palabras *But in other circumstances*.

De los nueve ensayos del corpus en inglés, siete tesis se consideran tardías. De los dos ensayos que cuentan con la tesis en la zona esperada, uno es el modelo; solamente uno de los estudiantes siguió la estructura genérica esperada. La reiteración se puede considerar temprana solamente en el ensayo 4. En los ensayos 18 y 20 la tesis se planteó tan tarde en el desarrollo del ensayo que ya no había ocasión para su reiteración.

Una vez identificadas las tesis y las reiteraciones se identificaron los mecanismos de fuerza y foco. Los resultados de los ensayos en español se presentan en la tabla 3. Para cada ensayo se incluye la información acerca de marcadores de fuerza y foco en la tesis y en la reiteración por separado. También se señala si la fuerza marcada es de polaridad positiva o negativa, el grado de fuerza –alta, media o baja– y si el marcador de foco suaviza o aumenta la nitidez de pertenencia a la categoría semántica.

Es notable que los marcadores de fuerza son mucho más frecuentes que los marcadores de foco. También es pertinente señalar que la polaridad positiva predomina, se encontró un solo marcador negativo de fuerza (Ensayo 10: "*sin ningún* tipo de tabú"). De los resultados aquí presentados parece que hay cierto equilibrio en el uso de fuerza entre la tesis y la reiteración: cuando un autor incluye mucha marcación de fuerza en la tesis, la reiteración es menos fuerte (Patrón 1) y cuando la tesis es más débil, la reiteración incluye un número mayor de marcadores de fuerza (Patrón 2).

El ensayo modelo es un buen ejemplo del patrón 1. El autor plantea la tesis de la siguiente manera: "Es **más** que **obvio** que la educación sexual debe ofrecerse, pues **sólo con ella** podrán subsanarse los problemas. El cuestionamiento **central quizá** deba ser por dónde empezar; es decir, en dónde debe impartirse este tipo de educación." La tesis incluye cuatro marcadores de polaridad positiva y fuerza alta: *más, obvio, sólo con ella* y *central*, y un marcador de fuerza baja: *quizá*. La reiteración cuenta con un marcador de fuerza positiva y alta –*sobre todo*–: "Si lo que deseamos es tener una sociedad erradicada

de conflictos sexuales y moralmente sana, debemos concluir y, **sobre todo,** reconocer que el presente y el futuro de la conducta sexual humana tienen un mismo pasado: la escuela infantil."

Por otro lado, como ejemplo del patrón 2, tenemos el ensayo 6. La autora plantea su tesis de la siguiente manera: "Suele pasar también que los niños le preguntan a su profesor (a), por lo que es **muy** importante que en las escuelas se imparta educación sexual." Utiliza un sólo marcador de fuerza positiva y alta; muy. Su reiteración: "Ésta es otra razón **importante** por la que deben recibir educación sexual. Saber que esos cambios son normales y que a **todas** las personas les ocurren evitará que los niños sientan miedo o **algunas** veces pena, y al mismo tiempo evitar burlas entre ellos." incluye tres marcadores de polaridad positiva; dos de fuerza alta (*importante y todas*) y uno baja (*algunas*).

En la tabla 4 se presentan datos cuantitativos sobre el uso de marcadores de fuerza en las tesis y reiteraciones de los ensayos en inglés. De nuevo, el patrón imperante es el uso de marcadores de fuerza con polaridad positiva y hay poco uso de elementos de foco. Cabe recordar que los ensayos 18 y 20 no cuentan con reiteración por lo que aparece X para marcar su ausencia.

Otra vez, se presenta cierto equilibrio en el uso de fuerza entre la tesis y la reiteración. En el ensayo 10 se observa el patrón 1. La tesis es: "It's **true** that parents should give **some** advice about sex, this is **excellent** but it's **not enough.**" tiene tres marcadores de polaridad positiva; dos de fuerza alta (*true y excellent*) y uno baja (*some*). Luego en la reiteración incorpora un sólo marcador de fuerza positiva y alta: "I **totally** agree that one day children will be given educational classes about sex."

Por otro lado, el ensayo 16 presenta el patrón 2. La autora presenta la siguiente tesis: "Talking about school is different, teachers are **required** to teach these topics without being shy or uncomfortable and that will help students **a lot** because they'll know how it works." La tesis incorpora dos marcadores de fuerza positiva alta. En comparación, su reiteración es más fuerte, incluye dos marcadores de polaridad positiva, uno alto (*true*) y uno medio (*good*) fortaleciéndolos mediante dos marcadores de polaridad negativa alta (*not only* y *useless*): "It's **true** that knowing more about sex is a **good** point but what the schools must is **not only** teach sex but use it in a responsible way, otherwise it is **useless** to teach sex in schools."

Parece que hay una cantidad total de fuerza limitada que el autor no desea rebasar. Si incluye muchos elementos de fuerza en su tesis, lo disminuye en la reiteración. Por lo contrario, si su tesis es débil, la reiteración tiene mayor fuerza.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones más relevantes del estudio preliminar, se encuentra la falta de control de los estudiantes sobre el manejo del género, particularmente en la lengua extranjera. Esta falta de control se puede observar en el desarrollo y estructuración de los párrafos en los ensayos, así como la ubicación de la tesis fuera de su zona esperada. Dado que en los ensayos en español los estudiantes ubican la tesis dentro de dicha zona, no debe interpretarse como un error de transferencia, más bien representa una limitación propia en el manejo de la segunda lengua.

En cuanto al uso del sistema de fuerza, ésta se ocupa predominantemente en la polaridad positiva y hay poco uso de foco. También parece haber ciertas limitantes en la cantidad de fuerza empleada en el ensayo, que se equilibra entre la tesis y la reiteración. Estos patrones ocurren en ambas lenguas, por lo que se puede tratar de rasgos propios del género. Aun considerando que los resultados son parciales, la tendencia es bastante clara. Por supuesto que el siguiente paso es confirmar la existencia de los patrones mediante el análisis de los demás ensayos del corpus.

Figura 1: El sistema de gradación (Martin y White, 2005: 138)

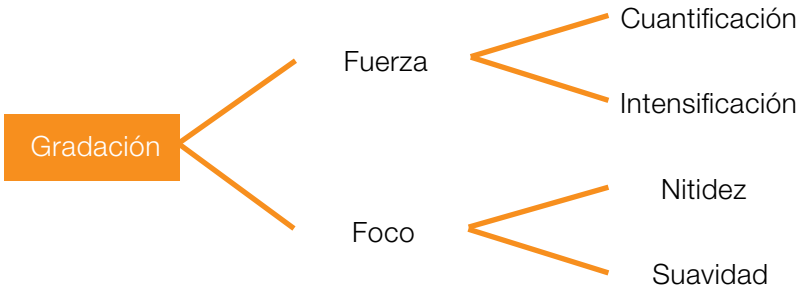


Tabla 1: Ubicación tesis y reiteración en los ensayos en español

ID	Párrafos	Palabras	Palabras/párrafo	(Párrafo ubicación)	
				Tesis	Reiteración
Modelo	7	749	107	2	7
1	9	370	41.1	4	8
2	6	301	50.2	3	6
6	8	476	59.5	1	7
9	7	643	91.8	3	7
10	8	780	97.5	2	8
16	12	618	51.5	2	11

Tabla 2: Ubicación tesis y reiteración en los ensayos en inglés

ID	Párrafos	Palabras	Palabras/párrafo	(Párrafo ubicación)	
				Tesis	Reiteración
Modelo	8	872	109	1	8
4	7	452	64.6	2	5
10	15	588	39.2	5	14
12	10	589	58.9	6	8
13	15	533	35.5	5	15
16	12	581	48.4	10	12
18	11	756	68.7	9	X
19	14	645	46.1	4	14
20	11	649	59	11	X

Tabla 3: Fuerza y foco en las tesis y reiteraciones en los ensayos en español

Ensayo	Sección	Fuerza						Foco	
		Polaridad						Tendencia	
		Positiva			Negativa			Suavidad	Nitidez
		Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja		
Modelo	Tesis	4		1					
	Reiteración	1							
1	Tesis								
	Reiteración								
2	Tesis							1	
	Reiteración								
6	Tesis	1							
	Reiteración	2		1					
9	Tesis		1						
	Reiteración	1	1					1	
10	Tesis		1						
	Reiteración	1			1				
16	Tesis	2							
	Reiteración	2							

Tabla 4: Fuerza y foco en las tesis y reiteraciones en los ensayos en inglés

Ensayo	Sección	Fuerza						Foco	
		Polaridad						Tendencia	
		Positiva			Negativa			Suavidad	Nitidez
		Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja		
Modelo	Tesis	1							
	Reiteración		1						
4	Tesis								
	Reiteración	2							
10	Tesis	2		1		1			
	Reiteración	1							
12	Tesis	2	1						
	Reiteración		1						
13	Tesis			1					
	Reiteración	2							
16	Tesis	2							
	Reiteración	2			2				
18	Tesis								
	Reiteración	X	X	X	X	X	X	X	X
19	Tesis	1	1						
	Reiteración								
20	Tesis	1							
	Reiteración	X	X	X	X	X	X	X	X

BIBLIOGRAFÍA

Burstein, J. & Marcu, D. (2003). A Machine Learning Approach for Identification of Thesis and Conclusion Statements in Student Essays. *Computers and the Humanities*. 37: 455-467.

Conway, M. E. (1968). How do committees invent? *Datamation*, 14(4), 28-31. Resumen Recuperado de: http://www.mendeley.com/research/committees-invent-2/

Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, 5 (1): 111-133.

Hyland, K. (1990). A genre description of the argumentative essay. *RELC Journal*, 21 (1): 66-78.

Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Lingüística Mexicana*, 5(1): 91-109.

Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Padilla, C. (2007). ¿Enseñar a argumentar en la Universidad?: ¿Por qué y para qué? E*n Memorias de las primeras jornadas de lectura y escritura*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.

Perales Escudero, M.D. (2011). *Teaching and Learning Critical Reading with Transnational Texts at a Mexican University*: *An Emergentist Case Study*. (Tesis inédita de doctorado). Michigan: University of Michigan

528. EVOLUCIÓN DEL CENTRO DE ESCRITURA ACADÉMICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA

CLEMENCIA CORTE VELASCO
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA (UDLAP)

RESUMEN

En este texto se comparte la experiencia del proyecto de un Centro de Escritura ligado directamente con el área de Primera Lengua, encargada de impartir cursos de español durante los primeros semestres universitarios. Se narra desde la concepción del proyecto del Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CEAPC), su puesta en marcha, las dificultades y los problemas que se han solucionado, su etapa de consolidación y los nuevos planes futuros.

PALABRAS CLAVE: centro de escritura, asesorías, lectoescritura, escritura académica, escritura profesional.

¿QUÉ ES UN CENTRO DE ESCRITURA?

Un centro de escritura es un lugar al que puede asistir todo alumno con problemas de lectura y escritura, y donde un grupo de personas, ya sean profesores o estudiantes de nivel avanzado y capacitados para tal fin, pueden orientarlo y resolver sus dudas.

De acuerdo con el Centro de Escritura Javeriano, "Los Centros de Escritura aparecen oficialmente a partir de la década de los sesenta en las principales universidades de Estados Unidos". Dichos centros surgieron

> Para remediar las necesidades de los estudiantes que ingresaban a la universidad con condiciones de preparación académica inferiores a las del promedio de la población estudiantil de los colleges (veteranos de guerra, minorías étnicas o económicas, deportistas, etcétera). Fueron propuestos como un método llamado "laboratorio de escritura", inicialmente dentro y luego fuera del aula.

El objetivo principal de los centros de escritura es brindar una asesoría individual al estudiante que tiene problemas de lectoescritura en un ambiente menos estricto que el de un salón de clase, donde el alumno tenga la oportunidad de revisar su escrito y aclarar sus dudas sin la premura de un tiempo límite como el de una clase y sin la mirada evaluadora de un profesor. Susan C. Waller (2002) señala que la misión principal de un centro de escritura es "platicar con los escritores", es decir, que exista comunicación entre asesorado y asesor. Así lo señala Jaime Nubiola (2002) cuando dice que

> La eficacia del asesoramiento académico en los años de formación universitaria radica no sólo en la empatía -en las "buenas vibraciones" que tiene que haber entre estudiante y profesor-, sino sobre todo en la efectiva capacidad mutua de comunicarse; esto es, en la real capacidad de escucharse y de expre-

sar de la forma más adecuada en cada caso los propios pensamientos y sentimientos.

Actualmente, la mayoría de las universidades de Estados Unidos, Canadá y Australia cuenta con un centro de escritura. En Latinoamérica, existe el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana en Cali, Colombia; el de la UBA en Buenos Aires, cuyo enfoque es la escritura de tesis de estudiantes de posgrado; el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE), del Instituto Tecnológico de México (ITAM), cuyo objetivo es que "el estudiante mejore sus destrezas lingüísticas, en español o en lenguas extranjeras, y desarrolle estrategias de aprendizaje" (ITAM); y el Centro de Escritura de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Si bien cada uno de los centros de escritura trabaja con enfoques diferentes, todos ellos tienen el mismo fin: hacer lectores críticos y mejores escritores.

Así como cada uno de los centros antes mencionados tiene su historia, no exenta de problemas, soluciones y decisiones afortunadas, a continuación expondremos la evolución del Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CEAPC) de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), como un ejemplo de los diferentes esfuerzos que realiza la academia para tratar de resolver los problemas de lectoescritura de nuestros estudiantes.

INICIOS

La necesidad de crear un Centro de Escritura Académica surgió a raíz de la revisión curricular de los planes de estudio en nuestra institución en 2005. Por decisión institucional, el área de redacción del entonces Departamento de Filosofía y Letras, tendría que ser la encargada de enseñar y poner en práctica las estrategias del pensamiento crítico. Esto trajo como consecuencia que los nuevos planes de estudio exigieran de los estudiantes un grado mayor de competencias y de habilidades que los cursos análogos del plan anterior. Además, el cambio de paradigma ocasionó que la atención al desarrollo de habilidades básicas de lectura y escritura quedara relegada cuando, en realidad, era preciso atenderlo puesto que algunos de los estudiantes que ingresaban a la universidad presentaban serias deficiencias al respecto.

Los primeros resultados de la implementación de los nuevos cursos no fueron alentadores. Se llegó a decir que el área de redacción no efectuaba eficientemente su labor y hubo una inquietud generalizada por parte de maestros y estudiantes. Entonces se planteó el proyecto de un centro de escritura que ya, en alguna ocasión, se había considerado como una propuesta conjunta con el Departamento de Lenguas y que iba a atender la primera y las segundas lenguas. Sin embargo, los problemas que presentaban los estudiantes del área de redacción condujeron a la creación de un centro que se dedicaría exclusivamente al mejoramiento de la escritura de textos y a la producción de materiales de apoyo para los docentes de primera lengua.

Así fue como en marzo de 2007 se propuso la creación de un Centro de Escritura Académica como uno de los proyectos del Departamento de Filosofía y Letras (Villegas, 2007). El objetivo sería atender a estudiantes con problemas específicos en la redacción de textos y se proponía que durante el semestre de otoño de 2007 comenzara a funcionar. El Centro de Escritura Académica, en una primera etapa, emularía las actividades de centros análogos estadounidenses como el de la Universidad de Princeton o el de la Washington State University (Haswell, 2001), proporcionando asesoría únicamente a los estudiantes del área de redacción que lo necesitaran. En una segunda etapa, extendería sus servicios a todos los estudiantes de la universidad mediante recursos electrónicos y se pensó en la posibilidad de establecer varias sedes dentro del campus. Propiamente, en esta segunda etapa ya se estaría hablando del Centro de Escritura Académica que daría servicio a la comunidad universitaria bajo la supervisión del área de Primera Lengua del Departamento de Filosofía y Letras.

CENTRO DE ESCRITURA ACADÉMICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El proyecto inicial del Centro de Escritura Académica planteaba la necesidad de contratar a dos profesores cuya labor consistiría en asesorar a los estudiantes con problemas de lectura y escritura. En su primera etapa, el recién creado centro recibió el nombre de Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CEAPC) —para recordar la causa que había generado esta necesidad y para no olvidar que también se deberían reforzar las estrategias del pensamiento crítico y no sólo brindar atención personalizada a los estudiantes—. Durante aproximadamente dos años, el CEAPC funcionó con un asesor y un grupo de becarios que trabajaban con los estudiantes en horarios fijos, previamente establecidos por el asesor. Sin embargo, no todos los estudiantes que necesitaban asesoría recurrían a ella, ya sea porque sus horarios no coincidían con los establecidos por los asesores, o bien, porque no había suficiente difusión de este servicio.

ETAPA DE DESARROLLO

Durante el semestre de otoño de 2010, se tomó la decisión de que todos los profesores que impartieran cursos de primera lengua, se involucraran directamente en el CEAPC. Puesto que el contrato de todo docente en la UDLAP estipula que debe impartirse una hora de asesoría a la semana por curso impartido, se acordó con los profesores, tanto de tiempo completo como de tiempo parcial, que impartieran su hora de asesoría en el CEAPC. Esto implicaba la necesidad de un espacio propio para el centro y se decidió destinar una de las aulas asignadas a los cursos de primera lengua para este fin. Se organizó el horario de asesorías de manera que la mayor parte del día estuviera un profesor en el aula para atender a los estudiantes que solicitaran asesoría. De esta manera, se logró cubrir de las ocho de la mañana a las seis de la tarde, de lunes a viernes. En principio se pedía a los estudiantes que acudieran a asesoría con su propio profesor, pero si no les era posible, podían asistir en cualquier otro horario. Resultó una ventaja contar con un horario extendido en el CEAPC, porque de esta manera se aseguraba que siempre hubiera un profesor para atender a los estudiantes.

Para llevar un control de las asesorías impartidas, se abrió un expediente para cada uno de los estudiantes asesorados. Este expediente consistía en una carpeta en la cual se iban guardando formatos que el asesor llenaba con los datos del estudiante, su nombre y número de registro, el tema que se había revisado durante la asesoría y recomendaciones para la siguiente sesión. Con esto se aseguraba la continuidad en el trabajo del estudiante, en el caso de que acudiera con asesores diferentes. Además, el profesor titular podía revisar si sus alumnos asistían a asesoría y el avance de los mismos. Este sistema de control sigue llevándose a cabo hasta la fecha.

Los estudiantes deben tomar dos cursos de primera lengua y si un estudiante ya está ubicado en el segundo curso, se ha cuidado que aparezca el historial de asesorías desde que tomó el primer curso. También se les pide a los asesores que firmen un formato de asistencia. Toda esta papelería constituye evidencias del trabajo en el CEAPC.

No fue fácil lograr que los estudiantes acudieran al CEAPC. Algunos profesores ofrecieron puntos extra por asistir a asesorías y entonces ocurrió que en ciertos horarios los asesores no se daban abasto en la atención a los estudiantes. Surgió otro problema: los estudiantes que no iban a asesoría con su profesor titular pero que recurrían a otros profesores, a veces no sabían el porqué se les había recomendado ir al CEAPC. La mayoría de ellos iba por el interés de los puntos extra. Evidentemente, éstos y otros problemas que surgieron dieron lugar a un protocolo interno del centro de escritura. Entre los puntos más sobresalientes que se estipularon en dicho protocolo se encontraba el objetivo del CEAPC:

> Ayudar a aquellos estudiantes de nuestros cursos de PC que presentan problemas de lectoescritura. Pretendemos con esta medida ofrecer más oportunidades académicas a los estudiantes que presentan deficiencias y que están en riesgo de no acreditar el curso. Especialmente nos interesa

atender a los alumnos que, con base en los resultados del diagnóstico, estén por debajo de 7.5, tanto en comprensión como en escritura de textos.

También se incluyeron puntos correspondientes al cumplimiento de los asesores y una explicación de cómo iniciar el expediente de un estudiante y darle seguimiento.

La recurrencia de temas que se trabajaron durante las sesiones de asesoría dio lugar a que se planteara la necesidad de impartir talleres cuyo objetivo sería brindar varias sesiones de asesoría sobre un tema en particular a un grupo de estudiantes que lo requiriera. Así surgieron los talleres como una actividad complementaria a la asesoría individual. Los talleres se empezaron a impartir durante la primavera de 2011. En la tabla 1 pueden observarse los temas más recurrentes tratados durante las asesorías que posteriormente dieron origen a los talleres que se han ofrecido en el CEAPC. En la tabla 2 se muestran los nombres de dichos talleres y el número de asistentes por período.

Simultáneamente al trabajo realizado por los profesores correspondiente a la asesoría presencial y a la impartición de talleres, un grupo de estudiantes becarios asignados al proyecto del CEAPC, bajo la supervisión del coordinador del área de Primera Lengua y de la coordinadora del centro de escritura, han estado trabajando en el diseño de carteles publicitarios del CEAPC y de los talleres que ofrece; han investigado y elaborado material de apoyo, tanto para las asesorías como para los talleres, y su ayuda ha sido muy valiosa para completar otro de los objetivos de este proyecto: la elaboración de una página electrónica que contiene la información requerida para elaborar discursos académicos escritos y orales, además de contar con una sección que permite despejar cualquier duda básica referente al nivel textual de un escrito, por ejemplo: ortografía, puntuación, coherencia y cohesión, marcadores textuales y la construcción de un párrafo, entre otros temas. Todo el material contenido en este recurso electrónico es de suma utilidad no sólo para los estudiantes del área Primera Lengua, sino también para los alumnos de semestres avanzados. Además resulta ser un buen material de consulta para docentes de otras áreas. En las figuras 1 y 2 pueden apreciarse, respectivamente, un cartel del CEAPC y una propaganda de un taller.

ETAPA DE CONSOLIDACIÓN

El CEAPC, dependiente del área de Primera Lengua, ahora perteneciente al Departamento de Letras, Humanidades e Historia del Arte, brindó asesoría a los estudiantes en un espacio improvisado desde otoño de 2009 hasta primavera de 2011. A partir de otoño de 2011, le fue asignada una sala apropiada, equipada con mobiliario adecuado, seis computadoras para el uso de los estudiantes, una más para el uso de un expositor y un proyector; además de un librero, casilleros y armarios para el uso de los profesores de tiempo parcial.

El trabajo de asesoría presencial en el CEAPC ha tenido éxito gracias al apoyo de todos los profesores del área de Primera Lengua. Se puede apreciar en la tabla 3 cómo ha aumentado el número de estudiantes atendidos por período. Es importante señalar que el CEAPC forma parte integral de la estructura académica del área de Primera Lengua, la cual incluye a los programas, los cursos, las asesorías y la información en línea. El esfuerzo del área ha rendido sus frutos y actualmente la comunidad universitaria reconoce el trabajo que se realiza en el Centro de Escritura. Sin embargo, todavía hay muchas cosas por hacer.

IMPLICACIONES Y RETOS

Una de las principales consecuencias del crecimiento del CEAPC ha sido la necesidad de preparar a los asesores en esta actividad de orientación al estudiante, no sólo en técnicas o estrategias para hacer más eficiente la escritura o la lectura, sino en una labor de concientización sobre la importancia del papel de la escritura y la lectura en los ámbitos académico y profesional.

Entre los proyectos y planes que se quieren llevar a cabo para fortalecer las tareas del CEAPC se

encuentran la formación de talleres o grupos especializados, diferentes a los talleres que ahora se efectúan y que tienen carácter remedial. Se propondrá la creación de un grupo de lectura y otro de escritura creativa. La idea sería que cada unos de los grupos se reuniera para discutir alguna lectura o algunos textos escritos por los miembros del grupo bajo la supervisión de un monitor, que sería un profesor encargado del taller. La intención, desde luego, sería fomentar la lectura y la escritura por gusto en sí mismas y no por obligación. También se ha pensado en implementar un programa permanente de formación y actualización de docentes especialistas en enseñanza del discurso académico y de maestros de las disciplinas del currículum universitario.

En el ámbito de herramientas de apoyo, la página del CEAPC se encuentra en continua revisión y se ha abierto al público en general. Anteriormente sólo la comunidad universitaria podía acceder a ella. Se ha pensado en diseñar un soporte electrónico para el registro de los estudiantes que acuden a asesoría, de manera que su expediente pueda ser consultado por esta vía; también se usaría para registrar el cumplimiento de los asesores.

Lograr que el CEAPC haya llegado a ser lo que ahora es no ha sido tarea fácil. Es el esfuerzo y constancia de un equipo de trabajo que después de casi cinco años empieza a ser reconocido. Incluso existen proyectos en nuestra universidad que, tomando como modelo la experiencia del CEAPC, han planteado la formación de centros de asesoría similares, pero dedicados a otras áreas del conocimiento, tales como matemáticas y ciencias, en particular química y biología.

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Temas revisados durante las asesorías en otoño de 2010

- En total se trataron 19 temas en el curso de PC114. Se muestra su frecuencia en porcentaje:
    - o Acentuación (39%).
    - o Puntuación (10.8%).
    - o Planteamiento de tesis o hipótesis (7.5%).
    - o Elaboración del proyecto de investigación (7.5%).
    - o Corrección de un escrito (7%).
    - o Comprensión de lectura (4%).
    - o Elementos del pensamiento crítico (2.8%).
    - o Formato MLA (2.8%).
    - o Marco histórico/ marco teórico (2.8%).
    - o Partes del ensayo (2.5%).
    - o Coherencia y cohesión (2.3%).
    - o Revisión del examen de diagnóstico (2.3%).
    - o Oraciones simples y compuestas (2%).
    - o Estrategias para escribir la introducción (1.75%).
    - o Resumen/ síntesis (1.5%).
    - o Redacción y análisis de un párrafo (1.25%).
    - o Argumentación (0.75%).
    - o Consonantes de escritura dudosa (0.75%).
    - o Presentación oral (0.5%).
- En el caso de PC214, también se trataron 19 temas durante las asesorías:
    - o Acentuación (26%)
    - o Puntuación (9.5%)
    - o Desarrollo de argumentos (9.5%).
    - o Corrección de textos (7%).
    - o Coherencia y cohesión (7%).

- Estrategias para escribir la introducción (6%).
- Formato APA (4.7%).
- Consonantes de escritura dudosa (4.7%).
- Revisión de escritos (4.7%).
- Reseña (4.7%).
- Revisión del examen de diagnóstico (3.5%).
- Comprensión de lectura (3.5%).
- Elaboración del proyecto de investigación (2.4%).
- Planteamiento de la tesis (1.2%).
- Justificación temática (1.2%).
- Parónimos (1.2%).
- Oraciones simples y compuestas (1.2%).
- Índice tentativo (1.2%).
- Sinónimos (1.2%).

Tabla 2. Temas tratados en los talleres y número de asistentes por período

Talleres	Primavera '11	Otoño '11	Incremento en alumnos
Acentuación	**16**	**68**	**52**
Signos de puntuación	4	32	28
Coherencia y cohesión	9	59	50
Redacción y análisis de un párrafo	1	71	70
Elaboración de un proyecto de investigación	0	51	51
Argumentación	2	21	19
Partes del ensayo	14	27	13
Formatos MLA/APA	1	22	21
TOTAL	47	351	304

47 100
304 646.8085106

Incremento de alumnos en porcentaje 646.81%

Figura 1. Cartel publicitario del CEAPC

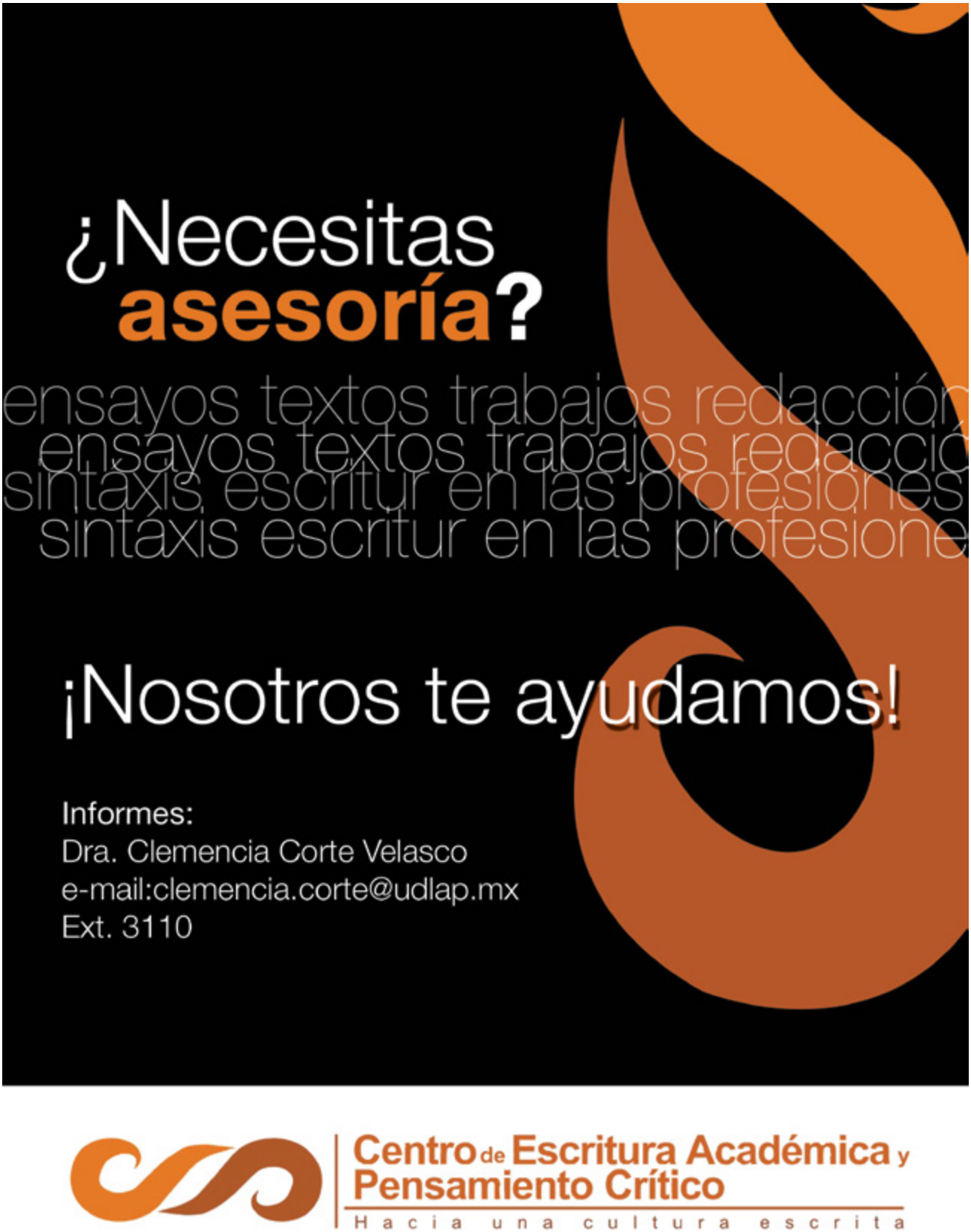


Figura 2. Cartel que anuncia los talleres que se impartieron en marzo de 2011

Tabla 3. Número de asesores y de estudiantes asesorados por período

	No. de asesores	Estudiantes atendidos de PC114	Estudiantes atendidos de PC214	Estudiantes que no pertenecen al área de Primera Lengua	Total
Otoño 2010	19	276	50	3	329
Primavera 2011	17	77	84	1	162
Otoño 2011	22	281	64	2	347

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E. (s/f). Centro de Escritura de Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Recuperado de http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/index.html

Haswell, R. H. (Ed.). (2001). *Beyond outcomes. Assessment and Instruction Within a University Writing Program*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.

ITAM (s/f). Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE). Recuperado de http://carle.itam.mx/frmprincipal.asp

Nubiola, J. (2002). El asesoramiento personal como taller de escritura. *Estudios sobre educación*, 2, 85-96.

Pontificia Universidad Javeriana. Centro de Escritura Javeriano. Cali, Colombia. Recuperado de http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/ index.php?option=com_content&view=article&id=1%3Abienvenido&catid=35%3 Asobre-nosotros&Itemid=1

Princeton University (2011). *Princeton Writing Program*. Recuperado de http://www.princeton.edu/writing/center/

UPAEP. Centro de escritura. Recuperado de http://www.upaep.mx/ index.php?option=com_content&view=article&id=1596&Itemid=1111

Villegas, J. (2007). *Propuestas de proyectos académicos del Departamento de Filosofía y Letras.* Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Universidad de las Américas, Puebla. [Manuscrito inédito].

Waller, S. C. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity.* Recuperado de http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html

Washington State University. *Writing Program*. Recuperado de http://universitycollege.wsu.edu/units/writingprogram/index.html

531. LA PRODUCCIÓN ESCRITA DESDE LAS PRÁCTICAS: UNA EXPERIENCIA EN EL POSGRADO

AÍDA ELIZABETH MARTÍNEZ CHÁIDEZ
ENRIQUE MEJÍA REYES
INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO (ISCEEM)

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es describir y analizar los procesos de interacción, ideas y comportamientos de los estudiantes respecto a la escritura en el contexto del posgrado. Se ponen al descubierto los discursos respecto a la escritura, sus modos y producciones. Se menciona, que ante la problemática detectada en la calidad de la escritura surge el curso (del cual se fue conductor) *Habilidades Lingüísticas para la Comunicación en el Posgrado* (HLCP). Tal medida fue remedial: transformó la concepción de los estudiantes respecto a la escritura, pero sobre todo, coadyuvó a que la vieran como una práctica susceptible de ser auto corregida y comentada entre pares para hacerle anotaciones y demás aspectos que engloban la idea de que el lenguaje escrito es un proceso en continuo desarrollo. A lo largo del texto, se retoman voces y comentarios de los involucrados en este proceso, los cuales fueron registrados en un diario de campo. Se toman aportaciones teóricas diversas, principalmente de Daniel Cassany.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, escritura, maestría en ciencias de la educación.

INTRODUCCIÓN

La sociedad ve a la escritura como un bien cultural que juega un papel primordial en nuestras vidas. Así, la cada vez más depurada cultura académica y la acelerada circulación de cultura escrita han puesto en evidencia la necesidad de transitar hacia un nuevo concepto de alfabetización que recupere la complejidad y la dinámica de las prácticas comunicativas escritas y que reconozca al sujeto en posibilidad de aprender para desarrollar sus habilidades comunicativas durante toda su vida profesional.

Carlino (2003) ha impulsado un concepto de alfabetización académica, terciaria o de educación superior, que responde a las necesidades disciplinarias de los estudios de posgrado. La define como el conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad y en las prácticas sociales del lenguaje en sus múltiples contextos. Así, en los estudios de posgrado en educación, se sugiere que los graduados adquieran y perfeccionen destrezas intelectuales superiores que coadyuven al impacto en su práctica docente o de investigación.

LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (MCE) Y SUS PROCESOS DE ESCRITURA

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) ofrece estudios de posgrado al magisterio estatal en Toluca, Ecatepec, Chalco y Tejupilco. La Maestría en Ciencias de la Educación (MCE), se ofreció desde 1996 hasta 2010 en dos modalidades: escolarizada y semiescolarizada. Para esta ponencia se pone atención solamente a la primera de éstas.

Es necesario mencionar que la eficiencia terminal fue el principal problema de esta modalidad, ya que sólo el 13% de sus egresados lograron terminar el documento de tesis. Las causas fueron varias: la infraestructura no era la idónea; el Plan de Estudios de la MCE mostraba un fuerte agotamiento; y el perfil de ingreso de los maestrantes cargaba con los problemas de su formación inicial que tiende a privilegiar habilidades instrumentales, dejando en un papel marginal las habilidades superiores de pensamiento (Mejía, 2003).

Esto último se manifestó en una dificultad fundamental: las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) no eran acordes a un posgrado. Pareciera ser que dichas habilidades no tienen coincidencias; sin embargo, los avances en las actuales teorías de la comunicación mencionan que "el habla espontánea incluye el subproceso de escucha interior o autocorrección; las habilidades escritas implican las orales (Cassany, 2011).

Si el posgrado implica la exposición oral y argumentada de ideas, es entonces fundamental escuchar para entender a los interlocutores. Pues bien, algo parecido sucede respecto a la lectura y la escritura: para leer es necesario tener un código incrustado en un contexto formalizado que determina en mucho el significado de lo leído. Escribir no es la trascripción de lo que se habla y se conoce, sino su transformación, depuración y apuntalamiento, lo cual implica un proceso constante de revisión como una forma de comprometerse con un nuevo pensamiento. En otras palabras:

> Escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. El escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras. Escribir es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema (Cassany, 2002).

Así pues, en este entramado, una de las múltiples razones de los bajos índices de eficiencia terminal fue la dificultad de los maestrantes para expresarse por escrito en sus reportes de lecturas, ensayos parciales o finales, avances de investigación y a la postre en la redacción del documento final de tesis.

Tal vez otra razón de esta problemática tuvo que ver con la representación respecto a la escritura. Los docentes investigadores del ISCEEM suponían que la escritura es una habilidad adquirida; luego entonces, cualquier curso al respecto "es una pérdida de tiempo", "si sirve qué bien y si no, pues también", además, "para aprender a escribir no se requiere de un curso especial, sino de una buena asesoría e intensa lectura". Al unísono de tales aseveraciones, los estudiantes carecían de los elementos básicos para darse a entender en sus redacciones y se decía: "tienen la idea, pero no saben cómo expresarla por escrito", "un criterio para la selección de aspirantes a la maestría es su nivel de escritura, habrá que fijar ciertos criterios y quien los apruebe será aceptado y quien no los cubra, no tiene por qué estar cursando una maestría" (DC/03/09092008). Expresiones como las anteriores se comentaban cotidianamente.

No obstante, ante esta situación problemática, la solución fue ofrecer un curso que subsanara tales deficiencias.

Si partimos de que las representaciones son "sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva" (Araya, 2002), se puede decir que las representaciones de los investigadores, con frecuencia influyeron en la manera en que se pensaron y revisaron las producciones de los estudiantes, situación que se cristalizó en los modos de desarrollar las prácticas en los seminarios básicos, optativos y de investigación.

Este conjunto de representaciones emanadas desde las prácticas, nos conducen a pensar que la alfabetización académica es concebida como un conjunto de habilidades básicas ya adquiridas en la formación básica de los estudiantes (Carlino, 2003), idea errónea que ha mostrado paulatinamente su agotamiento, ya que no reconoce al sujeto en posibilidad de aprender y desarrollar la escritura a través de toda su vida.

Generalmente, los seminarios del programa de MCE tuvieron una secuencia muy apegada a la escritura-exposición/discusión-escritura, la cual se ejemplifica, en cada sesión, de la siguiente manera:

a) Escritura. Implicaba una lectura previa para adquirir elementos teóricos y entonces participar en la sesión. Tal bagaje debía objetivarse en un reporte escrito, que era revisado en tanto cumplimiento de una tarea; el conductor del seminario hacía un comentario general, sólo en muy contadas ocasiones hacía correcciones al margen para comentarlas en el desarrollo de cada sesión. Nunca la corrección fue un proceso susceptible de ser comentado con el maestrante para entonces revisar, rehacer y evaluar los modos de escribir y dejar de ser, en palabras de Cassany, *un escritor bloqueado*, y tener la posibilidad de ser un *escritor competente* para tener éxito en las actividades comunicativas de las que participa (2010).

b) Discusión/exposición. El conductor o un maestrante daban una reseña general de la lectura previa con los siguientes aspectos: tesis centrales, campo apegado a la temática y, en ocasiones, el planteamiento de preguntas

c) Escritura. Ya terminada cada una de las sesiones, el trabajo extra clase implicaba leer y escribir para poder participar en las sesiones subsecuentes. Aunado a lo anterior, una práctica ya legitimada y reproducida fue la entrega de un informe al final del semestre concretizado casi siempre en un ensayo. Aquí hay varios puntos dignos de moción. El primero refiere a que los maestrantes no tenían claro el concepto de ensayo académico y solían confundirlo con el literario, con un artículo, una reseña y en el peor de los casos con una compilación de ideas escritas a lo largo del semestre y en la recta final de lo único que se trataba era de darles forma y sentido. Lo anterior va muy ligado a lo ya dicho en el inciso “a” y al no existir el comentario y la autocorrección, los maestrantes se enfrentaron a situaciones de duda y angustia por no saber cómo expresar sus ideas por escrito. Frente a tal situación, es importante decir que: “Antes de ingresar a la maestría y al inicio de ésta, podía escribir muchas cuartillas, ahora casi al final del semestre no puedo escribir porque no se cómo” (DC/16/19/01/2009). Se puede decir que el acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones. Al producir un enunciado, el hablante intenta decir algo, el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. (Lomas, 1993).

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS PARA LA COMUNICACIÓN EN EL POSGRADO (HLCP)

Ante los anteriores problemas, la Coordinación Académica del ISCEEM impulsó el curso taller HLCP dentro del primer semestre de la MCE, promoción 2008-2010, en la Sede Toluca. Dicho curso no implicó créditos ni acreditación; su objetivo fue: “Que los maestrantes adquieran los elementos necesarios de la sintaxis para ser capaces de comunicarse a través de la expresión escrita en los ámbitos académicos”. El programa estuvo diseñado en tres unidades: “Unidad 1.-Elementos generales de la gramática. Unidad 2.-La sintaxis en la redacción de escritos académicos. Unidad 3.-Presentación, corrección y depuración de escritos académicos” (ISCEEM, 2008).

Si se parte de que el objetivo de la MCE fue: “Formar profesionales en el campo de las ciencias de la educación, orientados a la comprensión y transformación de las prácticas educativas, consideradas como objeto de estudio” (ISCEEM, 2004), habrá que comprender que sus egresados aspirarían al dominio magistral de una temática de investigación escrita coherentemente y HLCP sería el medio idóneo.

EL CURSO TALLER DE ESCRITURA

Las sesiones fueron los lunes de 12:00 a 14:00 horas, es importante acotar que el curso se realizaba después de un seminario básico de cuatro horas. Esto influyó de algún modo en los maestrantes, quienes lo veían como un apéndice de los seminarios del programa de MCE.

En el curso se abordaron tres aspectos:

1.- *Producción escrita* versus *enseñanza de la escritura*. La organización de HLCP tuvo el formato de taller, por lo tanto, nunca se planeó a partir de las convenciones gramaticales en abstracto ni en un decálogo que antepusiera los modelos de los eruditos en el campo de las ciencias de la educación, por el contrario, se partió en cada sesión de las producciones de los maestrantes. De hecho, quedó prohibida la memorización de reglas gramaticales y de acentuación, asunto muy presente en maestrantes con licenciatura en letras latinoamericanas o españolas y licenciados en educación secundaria en la asignatura de español. Aunado a lo anterior, tampoco se solicitaron escritos ajenos a sus producciones hechas durante su estancia en la MCE; lo que se pidió siempre fueron apuntes, reportes de lectura, avances de ensayos y las incipientes producciones de sus avances de investigación.

En este último punto es importante centrar la atención. Generalmente a cada sesión los maestrantes llegaron con escritos "terminados", los cuales eran producciones individuales, escritos hechos casi siempre para ser entregados al conductor de seminario básico y que ya habían pasado por una revisión de "forma y fondo".

Al inicio del curso taller eran textos breves de no más de tres cuartillas, pero a medida que el semestre iba avanzando, las producciones fueron aumentando en cantidad, pero no siempre en calidad. ¿A qué se debió tal crecimiento? A las exigencias de los seminarios básicos que tenían como propósito final la entrega de un ensayo que oscilaría entre diez y quince cuartillas, con un espaciado de 1.5 y en letra Arial de 12 puntos. Este tipo de producción hizo notar que, cuantitativamente hablando, los maestrantes debían producir para los cuatro seminarios básicos alrededor de 60 cuartillas que hacen un total de 45 mil palabras, aproximadamente.

Dentro de esta situación, ninguno de los seminarios tuvo como una de sus temáticas los rumbos de la escritura de un ensayo. Cuando en alguna de las sesiones se explicó qué es un ensayo, un maestrante dijo "Bueno, ahora más o menos sabemos de qué se trata, porque en los seminarios básicos se nos pidió hacerlo, pero nunca se nos dijo cómo" (DC/09/10112008). Podría decirse que para los docentes del ISCEEM, los estudiantes, debieran saber elaborar los diversos tipos de escritos como un bagaje automático, idea no del todo cierta.

2.- *De la imposibilidad de expresar ideas*. La experiencia arrojó un hecho importante: los estudiantes no sabían exactamente de qué trataría el curso. Así, al llegar a las sesiones con productos ya terminados, no sabían qué se iba a hacer con la escritura. La explicación del conductor del curso versaba, por ejemplo, en revisar el título de los escritos, caso concreto: "La enseñanza de las ciencias (biología) en la escuela secundaria". Esta frase fue trabajada desde varias aristas: a) la estructura gramatical de la oración (sujeto/verbo/predicado), elemento sustancial, pues exigen el dominio del código, aspecto mínimo para la comunicación; b) su sentido conceptual, que finalmente es el significado del mensaje y que va acompañado por un gran número de elementos como la semántica, la argumentación, la transformación del conocimiento en escritura, la cual no es hacer una calca en grafías de lo pensado, más bien es su confirmación y transformación. ¿Qué implicaba la idea arriba mencionada? Se solicitó a los maestrantes identificaran al sujeto, con su respectiva acción y el complemento. El ejercicio fue por momentos complicado, porque no se dice explícitamente quién realiza la acción, la cual tampoco se expresa abiertamente.

Sin embargo, tales elementos de la oración y de todo un escrito no fueron percibidos al inicio,

como partes medulares de la escritura. Lo que importaba era "plasmar las ideas principales", "argumentar lo que se dice con fuentes bibliográficas de autores importantes" (DC/05/15122008); por ende, una de las exigencias de los estudiantes fue la de aprender a citar en diversos formatos. Por lo anterior, se puede afirmar que la concepción tradicional de alfabetización, presentaba serias limitaciones, ya que no era concebida como un *proceso* que ha de desarrollarse a través de toda la vida, sino como un *producto*, adquirido y desarrollado durante la escolaridad básica (Carlino, 2003).

Los estudiantes entraron, por momentos, en procesos de angustia por no saber expresar lo que su pensamiento quería decir, tal vez suponían que todo lo que se piensa puede ser fielmente plasmado en oraciones correctamente elaboradas. Sucedió lo que Devereux (1985, p. 15) menciona: "Me parecía que pisaba un terreno inexplorado: no tenía modelo con qué formar mi libro. Sabía lo que quería decir en él, pero todavía no estoy seguro de haber hallado el modo mejor de decirlo".

En situaciones del curso, había quien prefería oralizar lo que escribía, mas nunca leerlo. "Lo frustrante del hecho de escribir es que inconscientemente rehuían hacerlo, porque no eran buenos en eso" (DC/15/19012009), a pesar de que el conductor invitaba a la producción escrita y a considerar el producto no como una versión final, sino como algo susceptible de ser mejorado, el malestar estaba presente en casa sesión, se podría sentir la frustración y angustia de casi la totalidad de estudiantes. En muchas ocasiones, mencionaban el poco éxito que obtenían al escribir, lo poco gratificante que era y saber que tenían muchos errores de redacción en su escrito. Devereux (1985) también menciona su propia incapacidad sorprendente y exasperante para escribir claramente, y a la primera, alguna idea al parecer simple, porque expresa que cuanta mayor ansiedad ocasiona un fenómeno –como es el caso de la escritura–, menos capaz es el hombre de pensar objetivamente y crear métodos adecuados para describir lo que pasa.

3.-*La escritura reducida a un acto individual*. Al observar las producciones escritas, de inmediato se supo que eran sólo individuales: después del título se inscribe el nombre del estudiante y a lo largo del curso no hubo un sólo trabajo que fuera hecho por dos o más maestrantes. Desde luego que esto tuvo que ver con las tradiciones de lectura y escritura en la modernidad, donde cada vez son más individuales y privadas. Esta práctica es fomentada por la educación formal, quien en el afán de objetivar los aprendizajes, ha buscado los dispositivos necesarios para evaluar en cada individuo lo que adquiere.

Los estudiantes de la MCE generalmente escribían en casa, en una biblioteca o en algún lugar solitario, con cierta privacidad. Eso se debe a que a lo largo de su escolaridad y, en especial en los seminarios, no se valora el trabajo colaborativo ni la escritura compartida (hay más tolerancia en lo que a la lectura se refiere), porque "no hay manera de saber quién hizo qué, uno se aprovecha del trabajo del otro" (Cassany, 2011).

CONSIDERACIONES FINALES

HLCP fue remedial porque se observó que a medida que avanzaba el curso, los maestrantes empezaron a darse cuenta de que sus producciones eran susceptibles de revisión, ya no sólo del conductor, sino de sus pares. Se empezó a ver la escritura como una práctica social que además de tomar en cuenta los códigos gramaticales básicos, los trasciende, para entonces construir significados de lo escrito. Pero también tal asunto dio la posibilidad de que los alumnos hicieran una valoración de su escritura: casi al final del curso comparaban lo que hacían con lo de los otros, medían la extensión y calidad de sus escritos; se dieron cuenta que no hay reportes de lectura idénticos, a pesar de tener como base un mismo texto de lectura; cada quien lo hacía a su manera.

No hay duda de que los docentes de la MCE determinaron los modos de escribir de los estudiantes, quienes se enfrentaron a la encrucijada de tener que producir textos escritos y, al inicio, no saber cómo hacerlo.

Por todo lo anterior, se afirma que la concepción de alfabetización de algunos docentes del ISCEEM, es unívoca, en ocasiones se le concibió como un proceso trasparente, lineal, como un producto

de la escolaridad básica. Lamentablemente esta idea aún persiste y se encuentra anclada en representaciones no siempre acertadas (Araya, 2002), las cuales se cristalizan en las prácticas; sin embargo y desde otras miradas, la alfabetización académica, terciaria o de educación superior, adquiere nuevos tintes, y se le empieza a mirar como un proceso que ha de desarrollarse a través de toda la vida (Carlino, 2003), caso concreto el de los estudiantes de la MCE.

La experiencia del curso HLCP, convoca a reflexionar sobre la pertinencia de concebir a la escritura como un proceso que requiere de la colaboración de toda la comunidad académica del ISCEEM, donde los asesores de tesis, los conductores de seminarios, los investigadores expertos y desde distintas miradas críticas, sean las personas idóneas para acompañar a los estudiantes en el desarrollo, corrección y comentarios de sus producciones. Por tal motivo y en virtud de que la alfabetización académica sigue siendo asunto básico aún en la educación superior y de posgrado, hay que tomar medidas para incluir este contenido dentro del currículo como seminario básico, situación por la que hay que luchar en México.

Desde luego que lo anterior requiere cambiar la representación que se tiene de la escritura para entonces verla como una práctica social mediada por factores contextuales que trascienden los códigos gramaticales y se instalan en una urdimbre de sentido.

BIBLIOGRAFÍA

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. San José de Costa Rica: FLACSO

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles, en *Revista Venezolana de Educación (Educere)*: investigación arbitrada, año 6, (20), Enero – marzo.

Cassany, D. (2011). *Construir la escritura*. Paidós: Madrid.

——— (2010). *Describir el escribir.* Paidós: Madrid.

——— (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Deveraux, G. (1985). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.

ISCEEM. (2008). *Habilidades Lingüísticas para la Comunicación en el Posgrado*. Programa, Toluca.

——— (2004). Programa de Maestría en Ciencias de la Educación. En Gaceta ISCEEM (33), Enero-Junio, Toluca.

Lomas, C., Osorio, A., Tusón A., (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Mejía, E. (2003). *Los procesos cosificadores de la formación docente en el contexto de la postmodernidad*. (Tesis inédita de Maestría en Ciencias de la Educación) Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca.

534. ESCRITURA POR PROCESO: LA PLANEACIÓN DEL ESCRITO

JESÚS CAOS HUERTA RODRÍGUEZ
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL (BENE)

RESUMEN

El presente documento parte del supuesto que la escritura por proceso (Flower y Hayles, 1981) es uno de los enfoques más comunes utilizados para ayudar a los escritores a organizar la redacción de un texto. Este enfoque teórico es aplicado a 22 estudiantes de educación superior con la intención de apoyarles en la planeación de escritura de ensayos durante un semestre escolar. Los datos obtenidos a partir de los propios escritos de los estudiantes revelan que escribir por proceso no es suficiente para hacerlos buenos escritores. La conclusión final apunta hacia la posibilidad de que exista una separación entre las prácticas escolares y las estudiantiles, bajo el supuesto de lógicas distintas en la construcción de la realidad.

PALABRAS CLAVE: escritura por proceso, planeación del escrito, lluvia de ideas.

INTRODUCCIÓN

El escritor novato al momento de elaborar un texto parte de una noción muy elemental acerca de lo que es la escritura: “escribir es decir lo que uno sabe sobre un tema”. Tal afirmación muestra una visión distorsionada y simplista de lo que realmente significa escribir. Por el contrario, la actividad de escritura es una tarea compleja que requiere de todo un proceso de elaboración. Omitir este proceso implica considerar a la escritura como una actividad improvisada que no requiere de un trabajo sistemático. El resultado de esta percepción conduce a la elaboración de textos mal escritos carentes de una estructura y significado concretos.

Este panorama inicial se complica más con la tendencia que existe en la educación superior de considerar el ensayo como uno de los instrumentos fundamentales para la evaluación. Al respecto se puede decir que el “ensayo ocupa un lugar privilegiado en las prácticas de escritura en las universidades mexicanas” (Castro, Hernández & Sánchez, 2010). El prestigio e importancia que se le confiere a esta práctica no sólo abarca el área de las humanidades y ciencia sociales, sino también comienza a extenderse a otros ámbitos del saber (Castro, Hernández & Sánchez, 2010).

Los problemas ante esta realidad no se hacen esperar. Por un lado se encuentra la carencia de los estudiantes de educación superior, les falta una metodología o trabajo sistemático para abordar las actividades de escritura. Prueba de tal carencia son los innumerables proyectos de alfabetización o literacidad académica que algunas instituciones están implementado (Villardón, Álvarez & Álvarez, 2008;

Padilla, Douglas & López, 2010). Por otro lado, se ubican las exigencias de las universidades, que cada vez con mayor rigor utilizan el ensayo como recurso de evaluación de los contenidos.

Sin duda este escenario caracterizado por las "carencias" y "exigencias" genera toda una problemática en torno a la escritura. ¿Cómo pueden ser abordadas las prácticas de escritura en la universidad? ¿Se debe enseñar alguna metodología que sistematice el proceso de escritura? ¿Cómo perciben los estudiantes los esfuerzos de la alfabetización académica? Pero, finalmente, ¿los proyectos de alfabetización académica realmente están solventando las carencias de los estudiantes? O bien, ¿es suficiente enseñar a trabajar a los estudiantes de manera organizada y sistemática para que ellos puedan llegar a ser buenos escritores?

El objetivo de esta presentación es exponer los resultados de la puesta en marcha de una metodología para escribir basada en la orientación teórica de la escritura por proceso (Flower & Hayes, 1981). La finalidad de esta implementación es proporcionar al estudiante un acercamiento a la escritura que le permita superar las dificultades al momento de encarar la realización de ensayos.

MARCO TEÓRICO

Uno de los ejes centrales de este proyecto lo constituye los referentes teóricos de la escritura por proceso de Flower y Hayes (1981). La decisión de optar por este referente teórico coincide con la tendencia de las últimas décadas en centrar la producción de textos escritos fundamentalmente en la noción de "proceso". No siempre ha sido abordada la escritura desde esta conceptualización, sin embargo, el influjo de la psicología cognitiva sobre la teoría educativa y, en particular, en el ámbito de la escritura, orienta al discurso pedagógico y las prácticas escolares actuales hacia la lógica de ser situadas en procesos. Esta "colonización" de la esfera pedagógica por el saber psicológico establece la necesidad de pensar la educación con relación al concepto de proceso bajo dos ideas básicas: "la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita en los estudiantes" (Camps, 2006) y "la búsqueda de respuesta e intereses instruccionales" (Marinkovich, 2002) para afrontar el reto de la falta de habilidades para la escritura. La centralización en la dimensión cognitiva ha hecho que se desplace la atención del producto de la escritura para enfocarse básicamente en el proceso de composición (Castelló, 2002).

Este contexto referencial cognitivo halló una buena acogida en el mundo académico y ha sido el de mayor divulgación (Cassany, 1999b). Por ello, la escritura por proceso está ubicada como uno de los desarrollos teóricos y metodológicos más comunes, al punto de que "el modelo de Flower y Hayes (1981) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza" (Camps 2006). A pesar de esta "acogida" generalizada que ha tenido el modelo de Flower y Hayes (1981), aún en la actualidad (Gallego & Rodríguez, 2011) son numerosas las voces que cada vez más exponen la necesidad de "complementarlo" con la inclusión de aspectos relativos al contexto social (Castelló, Iñesta & Monereo, 2009).

LA ESCRITURA POR PROCESO SEGÚN FLOWER Y HAYES (1981)

El enfoque de la escritura por proceso supone un conjunto de actividades de planeación y redacción previas a la escritura final de un texto. Este enfoque parte de una visión cognitiva de la escritura desde la cual busca establecer, bajo una secuencia lógica, los elementos que intervienen al momento de escribir un ensayo. El recorrido tiene un proceso dialéctico, aunque la propuesta parece asumir un sendero lineal, lo cierto es que la recursividad (Cassany, 1999a; Cassany, Luna & Sanz, 2000) constituye la característica general de todo este trayecto.

En esencia, el itinerario del proceso de escritura contempla tres grandes momentos o etapas que suponen el antecedente de la escritura de un texto: "preescribir, escribir y reescribir" (Cassany, Luna & Sanz, 2000). La primera actividad o paso es lo concerniente a la situación retórica o de comunicación. El segundo paso, lo constituye la escritura y reescritura. Aquí se contemplan, de inicio, los aspectos "pro-

piamente de la planeación". El tercer aspecto del proceso de escritura está en relación con la función del monitor, la cual se desarrolla de manera paralela a todo el proceso desde el inicio hasta el final.

El presente documento se centra únicamente en el segundo aspecto del proceso, es decir, en la escritura y reescritura. Una vez que se ha planteado y definido la situación comunicativa o retórica como primer paso, es momento de comenzar el proceso de elaboración del texto. Esta primera tarea de escritura posterior a la situación retórica es a lo que aquí se le denomina "la planeación", o simplemente "hacer planes" (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Son diversas las actividades que comprende el momento de la planeación (Cassany, 1995, 1999a). En primer lugar destaca la generación de ideas denominada "lluvia o torbellino de ideas". El propósito de este paso inicial es realizar una enumeración de todas las ideas que se tengan o investiguen referente al tema en cuestión. Posterior a este primer paso, se procede a ordenar todos los conceptos vertidos bajo algún tipo de organización, tales como: agrupamiento, jerarquización, clasificación, etcétera. Una vez hecha esta organización es recomendable efectuar un esquema que muestre los agrupamientos realizados en un orden jerárquico. La tercera actividad a seguir durante la planeación del escrito es la formulación de objetivos. La tarea principal de este momento consiste en la elaboración de una proposición general que permita identificar la tesis sobre la cual girará todo el escrito. La conclusión del ejercicio completo de planeación apunta, como último paso, a la confección de un guión para el escrito. Todas las actividades que comprenden el momento de la planeación de la escritura pueden ser puestas en un esquema como se muestra en la tabla 1.

METODOLOGÍA

Cada una de las actividades de escritura anteriormente referidas, fueron implementadas de manera sistemática para la elaboración de un ensayo con estudiantes de licenciatura. El grupo que participó de todo este proceso de escritura estuvo conformado por las 22 personas que integran el grupo de la licenciatura en Educación Secundaria, de la especialidad en matemáticas, en la Benemérita Normal Estatal *Jesús Prado Luna* (BENE).

La implementación del proceso de planeación, dentro del grupo antes especificado, se realizó a lo largo de un semestre. Los datos fueron recabados básicamente de dos fuentes: a) de los escritos de planeación realizados por los propios estudiantes para la elaboración de un ensayo final; b) la opinión que los estudiantes manifestaron por escrito sobre el proceso de planeación al término de la misma, después de haber entregado su ensayo en la versión final. Por razones únicamente de espacio, en este documento se referirá sólo a la parte inicial de la planeación, es decir, la lluvia de ideas.

El análisis sobre los escritos de los estudiantes es hecho a partir de la comparación y contrastación entre la teoría sobre el proceso de planeación de la escritura y los documentos que fueron diseñados por los estudiantes para dar seguimiento a la planeación referida. Posteriormente, las ideas y observaciones que surgen de la comparación y contrastación, entre la teoría y los documentos, es vista y complementada a la luz de las opiniones que los estudiantes emiten sobre el proceso de planeación de la escritura.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Antes de comenzar a escribir es importante hacer un listado de palabras, ideas o términos que sea el horizonte desde el cual emerja el escrito. La recomendación es escribir cuanta idea, palabra o frase relacionada al tema se venga en mente, aun cuando ésta sea contradictoria (Cassany, 1999a). Entre más extensa y exhaustiva sea esta enumeración, tanto en el aspecto semántico como gramatical, más elementos brindará para la realización de un buen ensayo.

La generación de ideas o torbellino de ideas (Cassany, 1995; Cassany, Luna & Sanz, 2000) es un paso imprescindible e ineludible en el proceso de la planeación de escritura. Omitir esta fase del proceso

o hacerla de manera deficiente implicará un sustento débil o pobre para la construcción del ensayo. Por ello se debe cuidar que la enumeración sea lo suficientemente amplia, de tal manera que pueda abarcar diferentes aspectos de la temática a tratar. Otras características recomendables son: 1) Que existan pequeñas frases o cláusulas (Cassany, 1995); 2) que haya una variedad de términos, tales como sustantivos, verbos y adjetivos; 3) que se establezcan ideas principales.

La fuente de donde procede la enumeración es doble. Por una parte se utiliza la memoria a largo plazo; es decir, los recuerdos, las lecturas previas, la experiencia, etcétera. Proporcionan un primer acercamiento a la temática específica. Por la otra, la consulta e investigación de fuentes relacionadas con el tema (Cassany, 1999a).

En el caso de los estudiantes analizados de la BENE, en sus reportes sobre el proceso de escritura no refieren ningún problema al respecto de la generación de ideas. Incluso parecen sugerir que este primer paso es una actividad sencilla y fácil de ejecutar; así lo da a entender un estudiante en las siguientes palabras: "Cuando empeze (sic) con la lluvia de ideas y jerarquización todo estaba muy bien…" a lo cual otro estudiante añade "A partir de la elaboración de ideas y bosquejo en el escrito ya se puede empezar a escribir…".

Sin embargo, la realidad que se muestra en ejercicios de "generación de ideas" dista mucho del silencio "optimista" que los estudiantes muestran en sus declaraciones o de las expresiones "triunfales", señaladas anteriormente. Los problemas, en términos generales, no se hacen esperar, pues al revisar sus "lluvias de ideas" se pueden apreciar diversas dificultades:

1. PREGUNTAS EN LUGAR DE IDEAS

Las dos siguientes ilustraciones ejemplifican la confusión y deficiencia al elaborar su enumeración de ideas. No hay un listado de ideas, sino de preguntas. Al parecer algunos estudiantes no tienen claro este primer paso del proceso de planeación. Esa falta de claridad se ve reflejada más tarde en los pasos subsiguientes, pues al no haber ideas que organizar no hay un escrito que surja de ello.

En las ilustraciones 1 y 2 se generan una serie de dudas. ¿Cuál fue la razón por la que los estudiantes formularon preguntas en lugar de ideas? Quizá la pregunta más inquietante sería ¿Cuáles son las ideas que organizará en el segundo paso del proceso? Es por demás desconcertante que ningún estudiante haya expresado tener dificultades en el proceso de generación de ideas. Esto implica que ellos se perciben a sí mismos sin ninguna dificultad en este primer componente del proceso.

2. "ESQUEMAS Y PREGUNTAS"

Hay otro grupo de estudiantes que realiza una actividad un poco distinta a la señalada como primer paso. A pesar de que se hace un listado de palabras, la presentación se asemeja a un esquema. En el caso de la ilustración 3 se sigue combinando ideas con preguntas.

En la ilustración siguiente se puede apreciar la misma situación que la anterior, pero aquí ya existe una acotación a formular únicamente ideas, las preguntas desaparecen por completo. A pesar de haber un listado de palabras, se puede apreciar que no es suficiente, aun cuando existe una cantidad considerable de ideas enlistadas. La dificultad parece radicar en lo disperso y en la falta de una focalización adecuada que permita dar cuenta de una realidad. A ello hay que añadir lo impráctico del formato, pues la estructura circular hace que algunas palabras aparezcan al revés o de cabeza y con ello, la secuencia, claridad y legibilidad se complica.

Hasta aquí se han mostrado cuatro ejemplos que no siguen las recomendaciones precisas y concretas: realizar un listado de ideas (palabras, frases, cláusulas) relacionadas con una temática específica ("lluvia de ideas"). Ahora bien, qué se puede esperar de aquéllos que sí fueron capaces de realizar las instrucciones dadas, para la tarea concreta de elaborar una lluvia de ideas, de acuerdo con las indicaciones "requeridas".

3. LLUVIAS DE IDEAS ESCASAS

Las ilustraciones que se muestran en seguida constituyen ejemplos de "lluvias de ideas" apegados a las sugerencias, pero manifiestan una deficiente aproximación a la actividad indicada.

En apariencia este ejemplo pudiera ser el adecuado para una tarea bien ejecutada. Sin embargo, al revisar cuidadosamente el listado se observan situaciones que vale la pena destacar. Hay una redundancia de términos muy marcada, entre ellos destaca claramente la noción de "alfabetización" y la idea de "aprender a leer y escribir". También aparecen situaciones bastante contradictorias que difícilmente pueden enmarcase en un mismo contexto, como "siglo XIX" y "1920 a 1940". Además, aparecen frases aisladas que no tienen sentido alguno, como "propósitos de la escuela rural mexicana".

En la ilustración 6 ocurre algo semejante que en la anterior. Hay ideas que se repiten, quizá no por sinónimos, pero sí por antónimos, "alfabetización- analfabetismo". También en este caso se presenta una cuestión interesante que muestra la manera en que algunos estudiantes reflejan su campo semántico. En el texto aparecen ideas, que si bien pudieran ser subsumidas una dentro de la otra, son presentadas como ideas diferentes, la una separada de la otra: "proyectos SEP- SEP", "cruzada contra la ignorancia - ignorancia". Desde luego siguen apareciendo ideas aisladas que no tienen sentido alguno definido con relación a la temática inicial, ejemplo "Dirección Misiones culturales".

La ilustración 7 sugiere un mayor grado de elaboración que los ejemplos anteriores. En este caso no hay ni una sola palabra; el escrito está diseñado sobre puras frases. Ante ello pudiera esperarse que los errores previamente señalados no se hicieran visibles. No obstante, nuevamente en una lectura cuidadosa, es posible percibir dificultades muy similares. Hay frases, que si bien pueden o no ser interpretadas como reiterativas, sí indican una dependencia estrecha entre la una y la otra: "Todo el que tenía buena voluntad podía dar clases" se relacionan con "No era necesaria una gran experiencia en la docencia", o bien, este otro ejemplo, "No tuvo mucho éxito porque pensaban que no les servia" con la frase "no encontraban utilidad".

Hasta aquí los ejemplos señalados permiten sacar una serie de conjeturas y conclusiones. Aun cuando los estudiantes manifiestan no tener problema con su primer elemento del proceso de planeación, la realidad de sus escritos manifiesta un panorama totalmente adverso. No hay duda de que la gran mayoría de sus ejercicios no son una plataforma deseable que ayude a vislumbrar un escenario prometedor para la elaboración del ensayo como meta final. Si no hay una buena ejecución de la actividad inicial, apenas se estará en condiciones para asumir de la manera debida el siguiente paso, que es la organización.

¿Dónde pudiera radicar el origen de toda esta problemática? Muy posiblemente la complicación surja de las fuentes a partir de las cuales se gesta la "lluvia de ideas". Se ha dicho que la memoria a largo plazo y la investigación sobre autores dedicados a la temática son el referente principal donde se generan las ideas. Pareciera que los ejemplos mostrados, hasta el momento, corresponden únicamente a la memoria de largo plazo y, en particular, a las exposiciones de la clase. Las ilustraciones referidas no dejan entrever una exhaustiva y ardua tarea de investigación; por el contrario, carecen de un mayor rigor y profundidad.

Esta serie de afirmaciones son sustentadas con base en los escritos de los propios estudiantes. Hay un caso ya comentado que permite hacer este tipo de inferencias. En la ilustración 4 se señalaba las deficiencias en la ejecución de la actividad específica. La estudiante que elaboró esa "lluvia de ideas" prosiguió con el siguiente paso, la organización. Hubo serias dificultades para ordenar, agrupar y clasificar esas ideas vertidas en su escrito, por lo que se vio en la necesidad de reelaborar su lluvia de ideas de una manera más amplia y con mayor meticulosidad. Ella misma diseña una nueva "lluvia de ideas" y la denomina "Ampliación de lluvia de ideas". Las ilustraciones 8 y 9 dan cuenta de ello.

Una comparación de la ilustración 4 con las 8 y 9 revelan una amplia diferencia entre ambos ejercicios. En definitiva se aprecia un mayor rigor informativo en el listado de ideas. Desaparecen aquéllas que son de una sola palabra y se convierten en pequeñas frases. Todo ello indica que hubo investigación de fuentes escritas para la elaboración de la "lluvia de ideas". Si las observaciones son correctas y

pertinentes, entonces es consecuente afirmar que la pobreza de los anteriores ejemplos radica en una deficiente aproximación a las fuentes que nutren la generación de ideas; es decir, no hubo investigación más allá de lo visto en clase para la realización de la lluvia de ideas. Ello anticipa un horizonte terrible para los siguientes pasos y permite, muy probablemente, comprender las dificultades y complicaciones que los estudiantes muestran durante el proceso de planeación de escritura.

CONCLUSIONES

A la luz de las interrogantes iniciales, los resultados expuestos aquí muestran varias cosas. En principio, la experiencia de la BENE es similar a otras instituciones de educación superior; las prácticas de escrituras exigidas por la escuela no están relacionadas con las actividades de escritura de los estudiantes. Segundo, a pesar de que los estudiantes valoran positivamente la actividad de generación de ideas como parte del proceso de escritura, lo cierto es que la realidad de sus escritos revela o que no han comprendido plenamente el proceso, o bien, que en esencia no les interesa. Tercero, aun cuando hubo acompañamiento a lo largo del semestre, los estudiantes no fueron capaces de elaborar un proceso coherente.

Este último punto genera serias dudas e interrogantes. Los estudiantes quizá no son capaces de formular una sistematización probablemente por las siguientes consideraciones: primera, tal vez la lógica cognitiva implícita en el enfoque por proceso de escritura no se ajusta ya a los patrones de pensamiento de los estudiantes, de modo que ni siquiera sea suficiente agregar una dimensión comunicativa para fortalecer el proceso de escritura. De ser así, la escuela estaría siendo rebasada por una lógica distinta. Esta conclusión conduce a una segunda consideración final, las prácticas letradas de la universidad, ¿son pertinentes para el estudiante actual? Quizá sea tiempo de que la educación superior transite por nuevos alfabetismos (Lankshear & Knobel, 2008).

Tabla 1.

SITUACIÓN RETÓRICA O COMUNICATIVA	PLANEACIÓN DE LA ESCRITURA (primera parte de la escritura y reescritura)				
Definición de la audiencia. Características del escrito	**Paso 1**	**Paso 2**		**Paso 3**	**Paso 4**
	Generación de ideas	Organización de ideas	Esquema	Formulación de objetivos (tesis)	Guión del escrito

Ilustración 1.

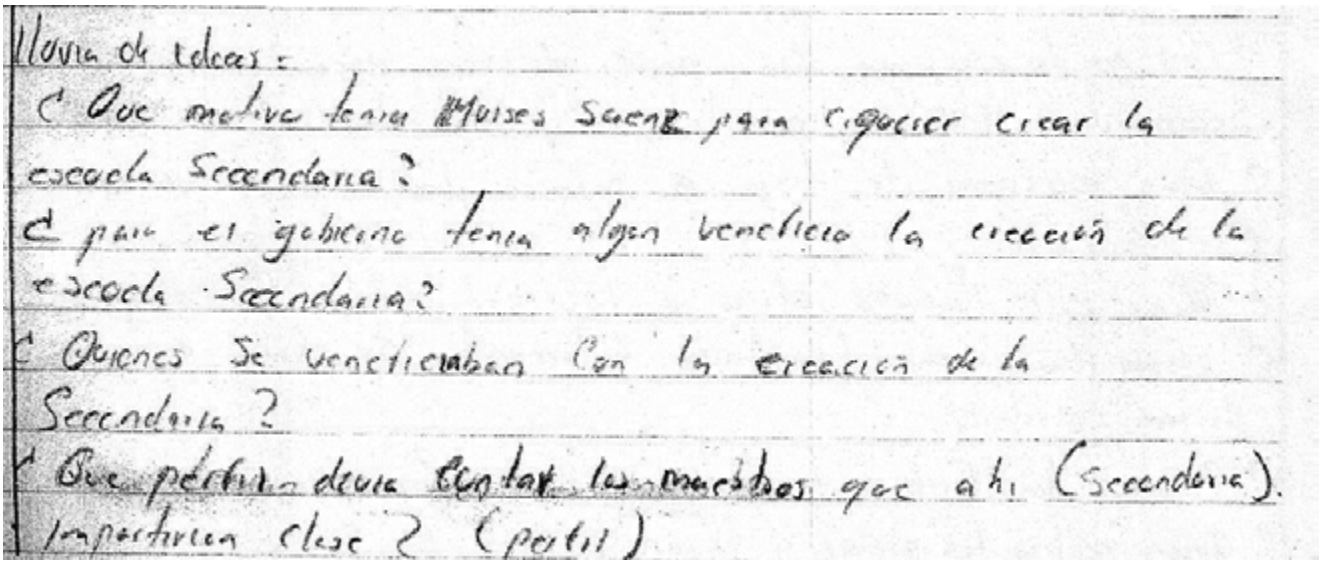


Ilustración 2.

LLUVIA DE IDEAS: ¿Por qué esperar tanto tiempo para la creación de la educación secundaria, si la primaria se creo en y la secundaria oficialmente se crea en 1925-1930? ¿Cuándo se creo la Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria? ¿Por qué seguir insistiendo anteriormente que la educación secundaria estuviera vinculada con la universidad? ¿Por qué crear primero la preparatoria y luego la secundaria? ¿Cómo es que se escriben los planes y programas en 1993? ¿Por qué se divide en dos la secundaria? ¿Cuáles eran los motivos de al querer desaparecer o hacer tardía, oficial la educación secundaria? ¿Porque esperar que pasara la revolución para empezar a pensar en una educación intermedia entre la preparatoria y universidad? ¿Qué motivos influyeron para que la educación secundaria sea la intermedia de la primaria y preparatoria y no de la preparatoria y universidad? ¿A quien se le atribuye el nombre de secundaria?

Ilustración 3.

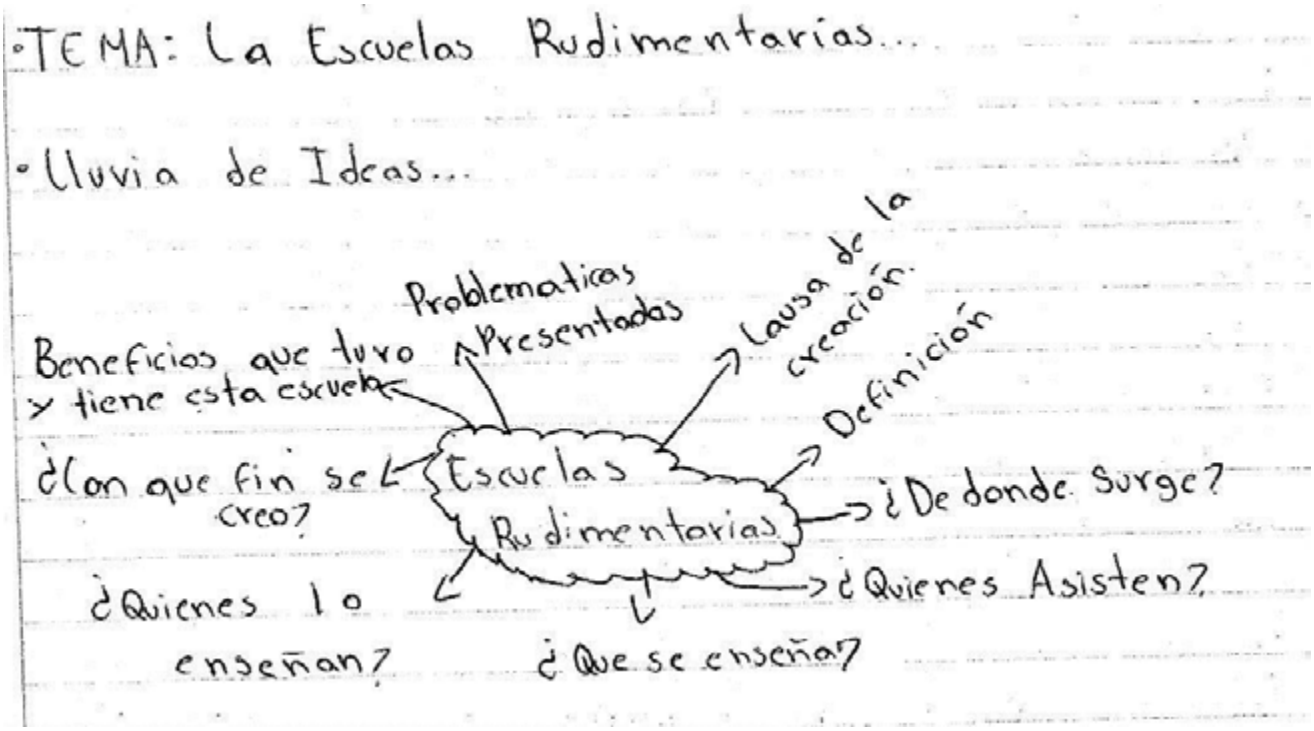


Ilustración 4.

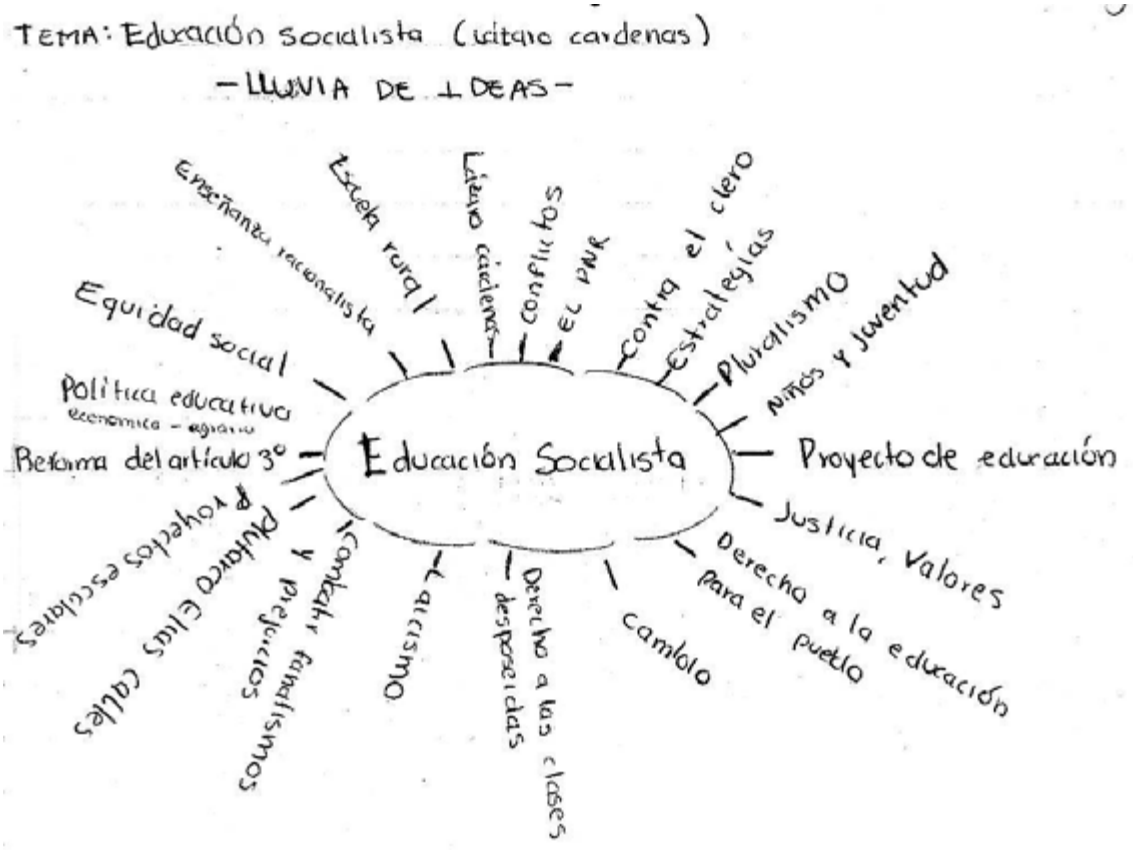


Ilustración 5.

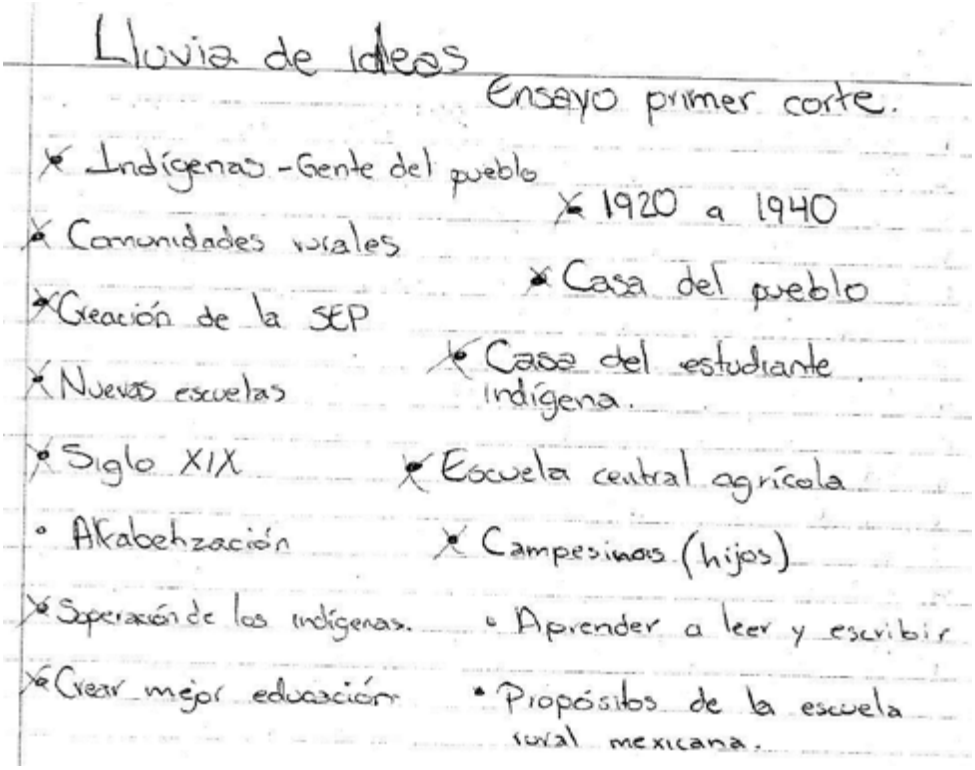


Ilustración 6.

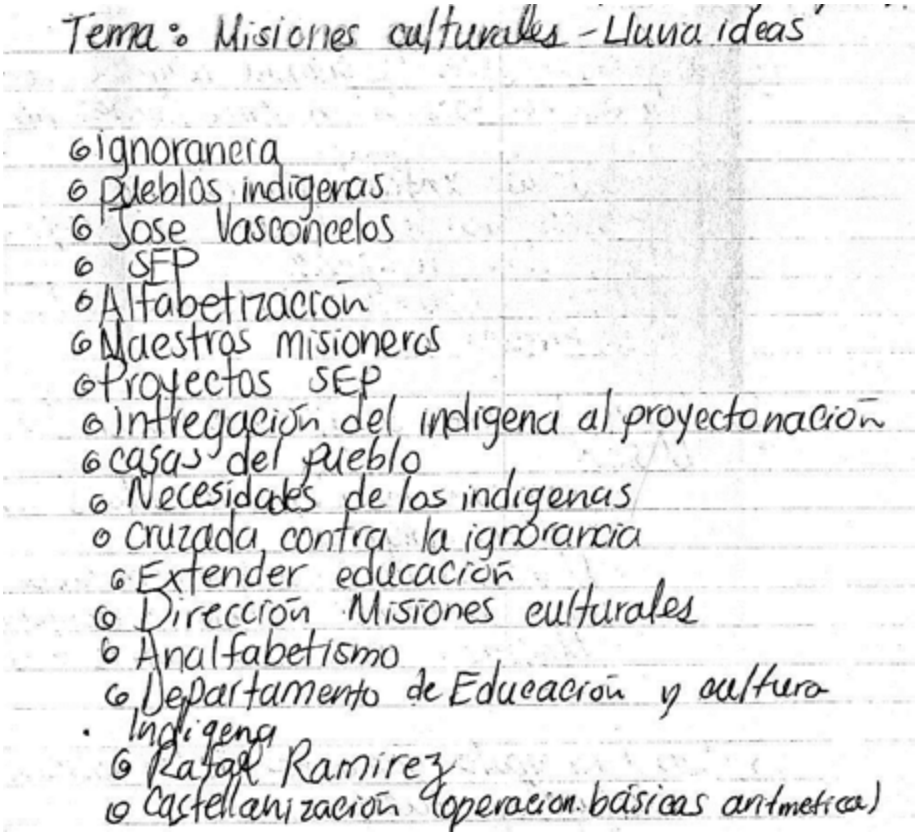
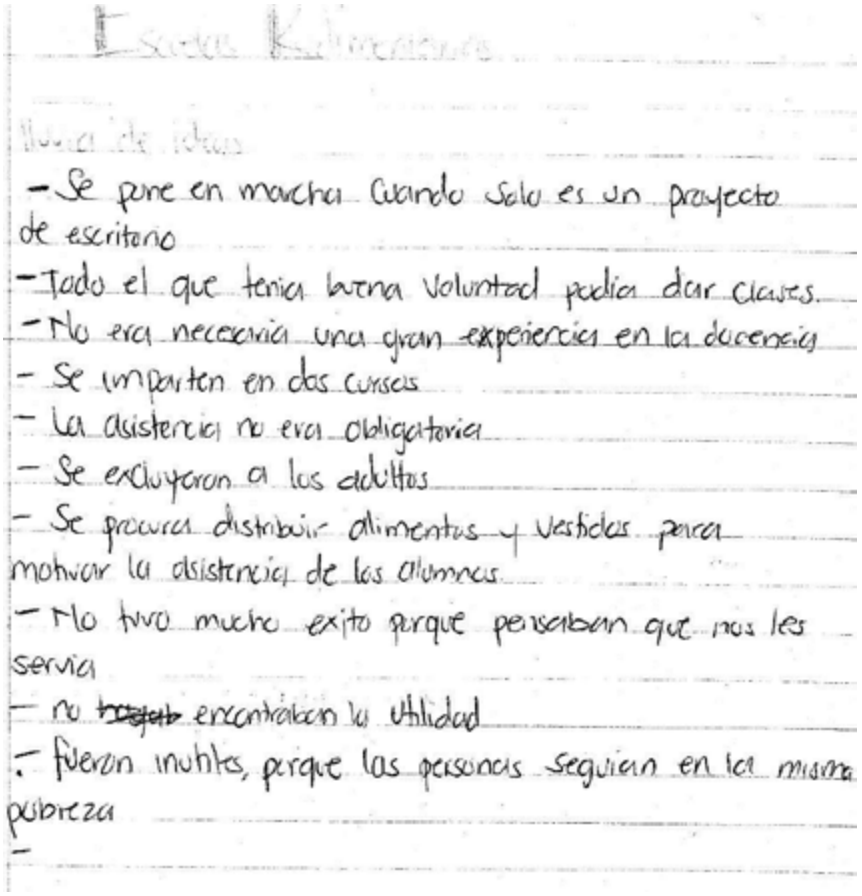


Ilustración 7.

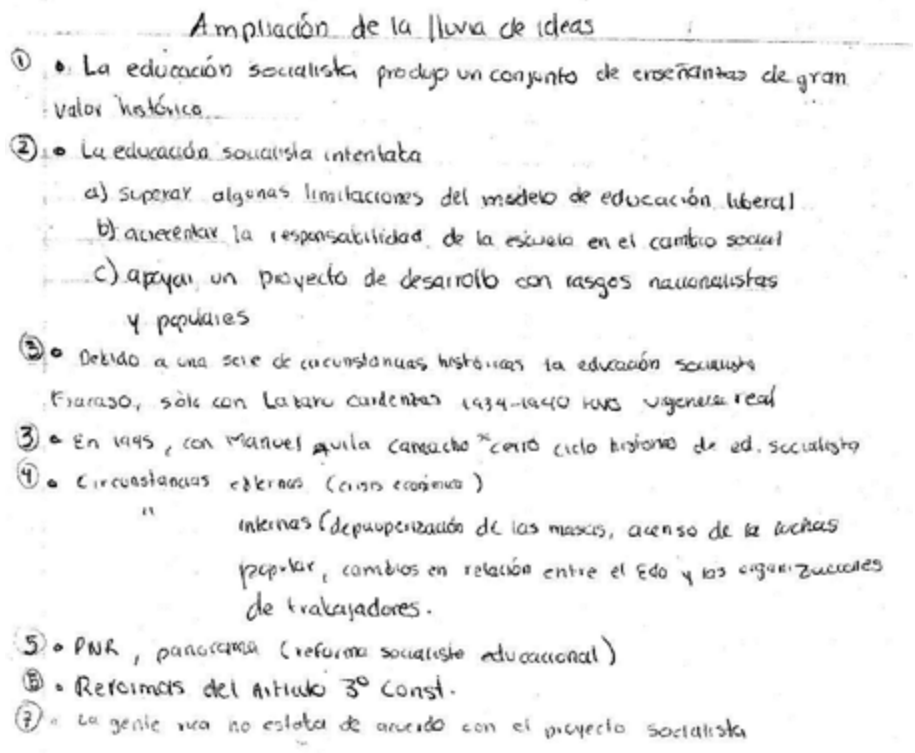


Escuelas Rurales

Lluvia de ideas

- Se pone en marcha cuando solo es un proyecto de escritorio
- Todo el que tenía buena voluntad podía dar clases.
- No era necesaria una gran experiencia en la docencia
- Se imparten en dos cursos
- La asistencia no era obligatoria
- Se excluyeron a los adultos
- Se procura distribuir alimentos y vestidos para motivar la asistencia de los alumnos
- No tuvo mucho exito porque pensaban que nos les servía
- no ~~fueron~~ encontraban la utilidad
- fueron inutiles, porque las personas seguían en la misma pobreza
-

Ilustración 8.



Ampliación de la lluvia de ideas

① • La educación socialista produjo un conjunto de enseñanzas de gran valor histórico

② • La educación socialista intentaba
a) superar algunas limitaciones del modelo de educación liberal
b) acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social
c) apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares

③ • Debido a una serie de circunstancias históricas la educación socialista fracasó, sólo con Lázaro Cárdenas (1934-1940) tuvo vigencia real

③ • En 1995, con Manuel Ávila Camacho se cerró ciclo histórico de ed. socialista

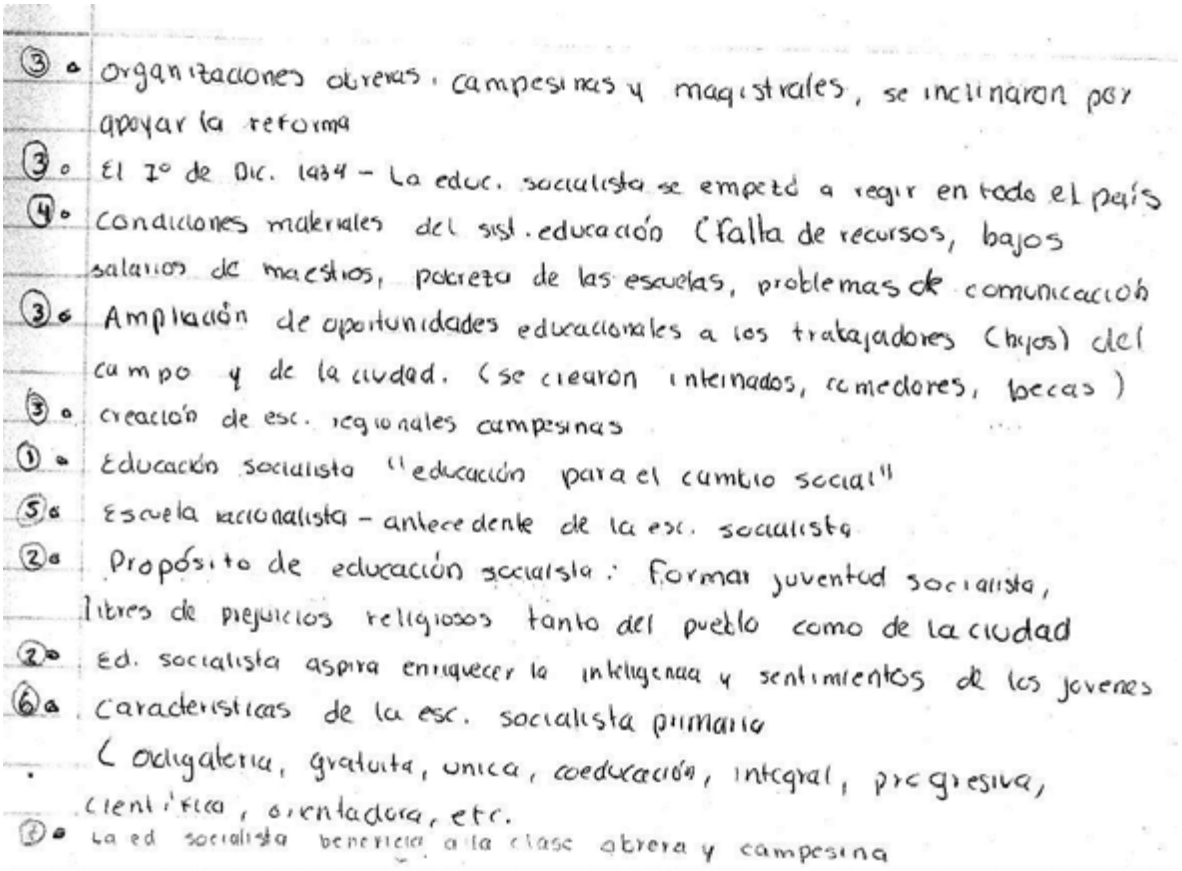
④ • Circunstancias externas (crisis económica)
" internas (depauperización de las masas, ascenso de las luchas populares, cambios en relación entre el Edo y las organizaciones de trabajadores.

⑤ • PNR, panorama (reforma socialista educacional)

⑥ • Reformas del Artículo 3º Const.

⑦ • La gente rica no estaba de acuerdo con el proyecto socialista

Ilustración 9.



BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (1999). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

——— (1999b). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

——— (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162.

Castelló, M., Iñesta, A. & Monereo, C. (2009). Hacia la escritura académica autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes posgraduados en un entorno de aprendizaje situado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3). Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org /revista/new/ContadorArticulo.php?367

Castro, M., Hernández, L. & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Planeta.

Camps, A. (2006). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/ Camps,_Ana.pdf

Flower, L. & Hayes, R. J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing, College *Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Gallego Ortega, J. L. & Rodríguez Fuentes, A. (2011). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de caso. *Revista de Educación*. 356, 557-581.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230.

Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@tic revista d'inovació educativa*. (4).

Villardón Gallego, L., Álvarez Álvarez, M. & Álvarez de Eulate, Y. C. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. En *Univest 08*. Girona: la Universitat, 2008. Recuperado de http://hdl.handle.net/10256/89626

538. EL USO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS PARA APOYAR AL PROCESO DE ESCRITURA DE TESIS DE LICENCIATURA

MARÍA TERESA FÁTIMA ENCINAS PRUDENCIO
GICELA CUATLAPANTZI PICHÓN
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)

RESUMEN

Esta investigación reporta la primera fase de un proyecto que se llevó a cabo en la facultad de lenguas de una universidad pública donde los alumnos estudian la licenciatura en la enseñanza del inglés. El propósito principal fue explorar como los estudiantes usaron y adaptaron dos organizadores gráficos (OGs) en su Seminario de Investigación I para ayudar a la comprensión de lectura de artículos en inglés y para escribir sus textos. Cinco estudiantes fueron entrevistados y la información recabada indicó que los organizadores gráficos ayudaron a los alumnos a organizar su trabajo, a comparar y contrastar las opiniones de diferentes autores, y varios de ellos los adaptaron a sus propias necesidades para trabajar de manera más autónoma en el desarrollo de su tesis.

PALABRAS CLAVE: redacción académica, organizadores gráficos, tesis, lectura, escritura.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 15 años ha habido un interés gradual en la investigación de las prácticas de los procesos de escritura en la enseñanza del inglés de los programas educativos en México (Encinas, Keranen & Salazar, 2010). Este interés se ha fundamentado en un profunda preocupación pedagógica motivada por la necesidad de los profesores de entender los procesos de lectura y escritura de los alumnos y las prácticas en programas en la enseñanza del inglés en contextos específicos (Pamplón, 2005; Gonzalez & Roux, 2007; Mugford & Sughrua 2007; Crawford, 2007; Encinas & Keranen, 2010; Vidal & Perales-Escudero, 2010; Cuatlapantzi & Perales-Escudero, 2010; Busseniers, Giles, Núñez & Rodríguez., 2010). Esta preocupación pedagógica surgió principalmente de los "problemas" que los estudiantes enfrentan cuando tratan de cumplir con los requisitos de la redacción académica de sus programas. Pocos estudios han investigado los requisitos de la escritura en español (Gonzalez & Roux, 2007) y en inglés (Busseniers et al., 2010; Vidal & Perales-Escudero, 2010) en contextos universitarios en México. Estos estudios han encontrado que la mayoría de los textos que desarrollan los alumnos en la universidad son principalmente descriptivos o explicativos y muy raramente argumentativos.

Por tal motivo, nuestra pregunta como profesoras de los dos seminarios de investigación en los cuales los estudiantes escriben su tesis en inglés fue ¿cómo podemos ayudar a los estudiantes a construir y escribir sus propios argumentos en sus tesis? Estos estudiantes, aunque están estudiando

la licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa, generalmente empiezan el programa con un nivel básico de la lengua y por lo tanto la aprenden a lo largo del programa. Aunque ellos tienen que leer textos en inglés, especialmente libros de texto para sus clases de contenido; los textos que tienen que leer para su tesis son frecuentemente muy difíciles para ellos. Así que, de acuerdo con lo que dicen Jiang y Grabe (2007), se puede apoyar a los estudiantes a reconocer la estructura discursiva de un texto a través del uso de organizadores gráficos (OGs), y en un intento de guiar a nuestros alumnos en el proceso de lectura y escritura, decidimos usarlos. Jones, Pierce y Hunter (1988–1989) afirman que una buena representación gráfica puede demostrar rápidamente las partes clave de un todo y cómo se relacionan unas con otras. De esta manera se logra un entendimiento más profundo que únicamente con palabras. Además, la mayoría de las investigaciones sobre OGs se ha realizado en contextos donde el inglés es primera lengua (Jiang & Grabe, 2007); por lo tanto, hay una gran necesidad de investigar el uso de los organizadores gráficos en contextos donde el idioma es lengua extrajera.

Nuestro estudio se dividió en dos fases. La primera exploró el uso de nuestros dos organizadores gráficos en el curso de seminario de investigación I en el cual los estudiantes escriben los dos primeros capítulos de su tesis (el contexto y la revisión literaria). En este caso se investigó, a través de entrevistas, cómo los estudiantes describieron el uso que le dieron a los OGs, cómo los adaptaron y cómo les ayudó en la construcción de sus textos. La segunda fase (en proceso) está enfocada en cómo el uso de los OGs les ayudó a construir y escribir sus argumentos. Esta propuesta está enfocada en la primera fase.

ORGANIZADORES GRÁFICOS (OGS)

Investigadores en el análisis del discurso escrito, psicología cognitiva y retórica, apoyan la idea de que en la enseñanza de la comprensión de lectura, todos los textos tienen estructuras más allá del nivel de oración y están de acuerdo en que hay patrones en su organización. La variedad limitada de las estructuras discursivas y su recurrencia dan la oportunidad a los maestros de instruir explícitamente a los alumnos sobre ello, y una vez que están familiarizados con la mayor parte de los patrones textuales, los estudiantes pueden usar ese conocimiento para entender diferentes tipos de textos en materias de contenido. Los organizadores gráficos que representan las estructuras discursivas de un texto han sido el enfoque de un grupo de investigaciones empíricas (Geva, 1983; Boothby & Alverman, 1984, 1986; Berkowitz, 1986; Armbruster et al., 1987, 1991; Guri-Rosenblit, 1989; Spiegel & Barufaldi, 1994; Tang, 1992; en Jiang & Grabe, 2007). Estudios sobre OGs que representan las estructuras de un texto muestran que hay diferentes nombres para referirse a ellos tales como cuadros, diagramas, mapas mentales, tablas y que la clave para desarrollar organizadores gráficos que reflejen la estructura del texto es simplicidad; necesitan ser tan claros y directos como sea posible. Los organizadores (OG1 y OG2) que se diseñaron para este estudio se muestran en los cuadros 1 y 2.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES

La pregunta de investigación de esta primera fase de nuestro estudio fue la siguiente: ¿cómo usaron los estudiantes los dos organizadores gráficos para comprender artículos académicos en inglés y para construir y escribir sus textos en la clase de Seminario de Investigación I del programa de licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa? Los estudiantes que participaron en esta investigación ya habían tomado el seminario donde se emplearon los organizadores. Se les invitó a participar a todos los alumnos; cinco aceptaron. Los participantes han estudiado siempre en escuelas públicas y tenían un nivel básico de inglés cuando iniciaron su licenciatura. Tres de ellos fueron la primera generación en su familia que llegó a estudios superiores y vinieron de zonas rurales.

MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Esta investigación es cualitativa ya que el propósito fue explorar como se usaron los OGs. Por lo tanto, se llevaron a cabo entrevistas para recolectar la información y se usó una entrevista semi-estructurada

(Fontana & Frey, 2003). También fue del tipo conversación informal debido a que algunas preguntas surgieron durante la entrevista y se hicieron de manera espontánea (Cohen, Manion & Morrison., 2007). La información fue recabada después de que el curso había finalizado; se les envió un correo electrónico a los alumnos invitándoles a participar. Ocho respondieron pero únicamente cinco llegaron a la entrevista.

ANÁLISIS

Se crearon categorías o códigos para el análisis de la información. De acuerdo a Silverman (2005), el crear códigos implica colocar los datos en categorías definidas para su análisis. Dey (1993) menciona que las categorías deben tener dos aspectos: uno interno que debe ser significativo en relación con la información, y uno externo que debe ser significativo y estar relacionado con otras categorías. Por lo tanto, se crearon las siguientes categorías: 1 donde los alumnos usaron los OGs, 2 tipos de OGs, 3 el aspecto más útil, 4 los tres aspectos más útiles, 5 su propia definición y 6 adaptación de los OGs. Para entender mejor los códigos de las transcripciones, la primera será I1, la segunda I2 y así sucesivamente. Las líneas de cada transcripción serán L1, L2, L3, etc. Los participantes se codificaron como N, R, E, P, JA.

DONDE LOS ALUMNOS USARON LOS OGS

De acuerdo al programa, los estudiantes tienen que escribir su primer y segundo capítulo de su tesis en el primer curso de Seminario de Investigación, y el tercer, cuarto y quinto capítulos en el segundo curso. Debido a que nuestros participantes ya habían terminado de escribir toda su tesis cuando los entrevistamos, quisimos saber en qué parte de su tesis usaron los OGs. Por esta razón incluimos esta categoría. Dos participantes mencionaron que usaron OG1 en los capítulos uno y dos. R dijo que lo usó porque no sabía cómo organizar su primer capítulo (I2/L6). E mencionó que lo usó porque tenía que leer muchos artículos (I3/L18). Los otros dos participantes mencionaron que lo usaron en toda su tesis (I4/L4 & I5/L16).

TIPOS DE OGS

Los estudiantes reportaron que usaron los dos OGs; el primero (ver OG1) para escribir información de otras investigaciones que eran útiles para su estudio. R dijo:

> …era para describir estudios semejantes al mío, en la primera parte ponía la bibliografía, después el tema, las preguntas de investigación de ese artículo, lo que ellos habían ocupado como literatura para ese trabajo, el marco teórico, la metodología y los resultados. Entonces leía primero los artículos y des pués ya era solo encontrar las partes más importantes de ese artículo y también cuando llegó la hora en que tenía que escribir acerca de ellos pues ya tenía una idea general pero clara acerca de los artículos y me sirvieron bastante para poder también decir en qué eran semejantes esos trabajos al mío (I3/L25-L31).

El segundo (ver OG2) se usó para escribir el concepto clave y citas textuales de diferentes autores acerca del concepto clave en la primera columna, hacer una comparación o un contraste entre autores en la segunda columna y finalmente escribir sus propias ideas en la tercera. R mencionó:

> En la primera columna escribía yo el concepto clave y luego ponía citas que se refirieran a ese concepto, no se tal vez definiciones, en la segunda columna ponía lo que era semejante o diferente a esos autores y en la tercera ya podía, a partir de la primera y segunda columna, entonces escribir algo distinto que fuera ya en mis propias palabras pero que a la vez tuviera una base con las citas de los autores que había yo leído (I2/L20-L24).

EL ASPECTO MÁS ÚTIL

N and P comentaron que usaron los OGs para ahorrar tiempo, especialmente con textos largos (I1/I23). P comentó lo siguiente sobre el segundo organizador (GO2): “En mi caso fue más que nada para ahorrar

tiempo…empezaba a poner lo que decía un autor, lo que decía otro y ya sacaba mi conclusión (I4/L52). R, E y JA dijeron que les ayudaron a organizar todo lo que habían leído. R dijo:

> …me sirvieron porque cuando iba a hacer el primer capítulo no sabía cómo organizarlo, entonces fueron como una forma de organizar todo lo que había leído, de tener ideas más claras acerca de eso porque, por ejemplo, en el primero ponía una cita y luego contrastaba las citas que había escrito en esta primera parte y después ya podía empezar a escribir…no hacerlo redundante porque a veces cuando uno no está organizado, escribe y escribe y escribe acerca de lo mismo. Creo que en definitiva sí fue muy útil (I2/L6, L160).

E comentó: "las tablas nos ayudan a ver lo que es relevante, lo que no y donde poder organizar toda la información. A mí sí me ayudaron mucho" (I3/L156). JA agregó que para él los OGs fueron un tipo de carpetas donde incluía las opiniones de diferentes autores, la referencia, números de página, su opinión, etc. (I5/L4-L11).

LOS TRES ASPECTOS MÁS ÚTILES

N respondió que el primer aspecto más importante fue que usar el primer OG significó escribir información de un texto (I1/L11-L18). El segundo aspecto fue que aprendió a leer de una forma diferente, especialmente textos largos, ya que con el organizador (OG1) sabía en qué parte del artículo tenía que enfocarse.

> …creo que aprendí a leer de una forma diferente, porque muchas veces vemos el texto y es muy grande ¿no? entonces empezamos a leer y hasta como que te mareas y ya no quieres seguir leyendo, entonces ya con este tipo de organizador pues ya sabes a qué punto ir para saber de qué habla y tener las ideas más importantes… (I1/L62)

El tercer aspecto fue que empezó a estar más interesada en leer y que hasta pudo usarlos en otras materias.

R mencionó en primer lugar que los dos organizadores fueron útiles para entender los artículos. "Me ayudaron a entender el artículo porque tenía que entenderlo para saber si era o no para lo que yo iba a hacer…" (I2/L34); en segundo lugar, los dos organizadores le ayudaron a organizar toda la información y también sus pensamientos, y también le ayudaron a saber cómo empezar a escribir:

> …me ayudaron a contrastar y a comparar, pero más que nada me ayudaron a organizar toda la información que tenia, que era mucho y así hacer partes más pequeñas…a organizar mis pensamientos acerca de todo lo que había leído, y para poder escribir también porque como tenía tanta información no sabía por donde empezar y estos cuadros me ayudaron… (I2/L39-41)

En tercer lugar, el segundo organizador (OG2) le ayudo a contrastar las citas textuales y a parafrasear las opiniones de diferentes autores:

> …en la primera parte escribía citas, en la segunda los comparaba o los contrastaba, pero ya en la tercera ya lo tenía que escribir con mis propias palabras, ya no usaba las citas tal cual, sino que ya podía decir tal autor dice esto, pero no lo decía textual sino que ya era parafraseado (I2/L55).

E dijo que primero le ayudaron a comparar los artículos que había leído y por lo tanto saber qué tan útil era un artículo para su tesis (I3/L42); en segundo lugar, el primer organizador (OG1) le ayudó para tener un resumen del artículo y de esta manera no tener que volver a leerlo, especialmente lecturas extensas. "Éste nos ayudo mucho para saber si sí utilizábamos ese artículo en nuestra investigación…

como que dar un panorama general de todo el articulo" (I3/L53, L66); en tercer lugar, le ayudó a identificar fácilmente cada parte de los artículos.

> …por lo regular inclusive muchos artículos tienen como subtemas entonces ya era más fácil identificar cada parte, ya era más fácil leerlo todo y ver si de verdad nos ayudaba a nuestra investigación y ya poder llenar el cuadrito. Y ya después compararlo con los demás artículos en la otra tabla (I3/L59).

JA mencionó que le ayudaron mucho para construir los cimientos de su propio argumento "…te sirve muchísimo para poder argumentar sólidamente, porque fulano dice esto, zutano dice aquello…" (I5/L60); también le ayudaron a tener toda la información a la mano (I5L61); y a escribir su opinión o sus ideas en el momento en que venían a su mente (I5/L102).

SU PROPIA DEFINICIÓN

N dijo que los OGs son una forma de leer textos largos fácilmente (I1/L87), R mencionó que son unos cuadros que ayudan a organizar lo que se ha leído:

> Pues yo diría que realmente es como una herramienta que nos ayuda a organizar toda la información que teníamos, en este caso, del capítulo 2, pero que realmente nos ayuda como a simplificar y a estructurar todo lo que tenemos, toda la información, pues sí es como una herramienta que realmente nos facilita la vida…(I2/L85),

E destacó que son herramientas que ayudan a organizar y a resumir toda la información obtenida y agregó que hicieron su vida más fácil (I3/L85-L88), P y JA dijeron que los OGs son una herramienta que ayuda a organizar toda la información de una manera más fácil (I4/L44), y JA agregó que son útiles para revisar la información rápidamente y en el momento que se necesita (I5/L80).

ADAPTACIÓN DE LOS OGS

N comentó que no le gustó el primer organizador (OG1) como una tabla porque perdió tiempo haciéndola; así que, mejor lo uso como una lista (I1/L42). R mencionó que fueron más fáciles de usar en papel porque el hacerlos en la computadora le tomaba más tiempo y era más difícil ir de uno a otro (I2/L75). E, por el contrario, dijo que fue fácil hacerlos en la computadora y usar un color diferente para cada autor (I3/L2&L11). P agregó que debido a que no tenía computadora en casa los hizo en papel y eso le ayudó a trabajar rápidamente (I4/L54). Finalmente JA dijo que él uso hojas de papel para completar los organizadores, especialmente cuando iba a la biblioteca a consultar algunas tesis (I5/L37).

CONCLUSIONES

La información recabada en esta investigación indica lo siguiente. primero, los cinco estudiantes reportaron que usar los organizadores gráficos les ayudó durante el proceso de la escritura de su tesis. Cuatro los usaron principalmente para organizar su trabajo y así poder escribir su tesis; también les ayudó a clasificar los artículos que estaban relacionados con su tema y a entender y comparar investigaciones previas relacionadas con su tema de investigación. Segundo, los dos organizadores se usaron de forma diferente: dos participantes los usaron de manera autónoma después de la primera explicación, la mayoría usó el primer organizador en la introducción y en el segundo capítulo de su tesis (revisión literaria) y dos dijeron que lo usaron en toda su tesis; dos estudiantes los usaron simultáneamente. Además, el primer organizador se usó principalmente para seleccionar y clasificar un gran número de artículos, para entender los textos más a fondo y para darse cuenta de la estructura de los artículos académicos. El segundo se usó principalmente para comparar diferentes perspectivas y escribir su propia opinión.

Tercero, todas las definiciones de los estudiantes incluyen la palabra "organizar" como característica principal. Los participantes mencionaron que les ayudó a comprender los textos que tenían que leer; sin embargo, sólo un participante mencionó que le ayudaron a escribir su argumento. Cuarto, cada uno de los participantes adaptó los organizadores de acuerdo a sus propias necesidades usando papel o computadora. Finalmente, la mayoría de los participantes usaron los organizadores para trabajar de manera autónoma en algunos momentos del proceso de escritura de su tesis.

REFLEXIÓN

El propósito de nuestra investigación ha sido entender el uso que los estudiantes hicieron de los dos organizadores gráficos. Quisimos explorar si éstos ayudaron a comprender artículos académicos en inglés y a construir y escribir sus textos en la clase de Seminario de Investigación I del programa de licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa. Carlino (2005) menciona que la investigación sobre la escritura de la lengua inglesa como primer idioma ha sido extensa en países de habla inglesa, particularmente en las últimas tres décadas y en contextos universitarios. Diferentes han sido los enfoques de estas investigaciones, que van desde los procesos cognitivos de quien escribe, el contexto donde se escribe y las diferencias entre disciplinas, hasta las perspectivas de los estudiantes y profesores acerca de lo que se exige pero no se enseña. También dice que a través de ciertas investigaciones, surgieron dos formas de cómo enseñar a escribir: a través del currículum (la escritura como herramienta para aprender los contenidos), y en las disciplinas (enseñar las particularidades discursivas de los diferentes campos de estudio). Posteriormente, las universidades inglesas empezaron a investigar el rol que juega la identidad social y poder institucional en el escribir.

Toda esa trayectoria que hay sobre la escritura del inglés como primer idioma es muy importante para también investigar la lectura y escritura del inglés pero como lengua extranjera, ya que ésta es escasa. Nuestro estudio se llevó a cabo en un contexto donde la lengua es extranjera y se enfocó en la enseñanza de las particularidades de los textos en nuestra disciplina puesto que los textos que nuestros alumnos tienen que leer para escribir su tesis son científicos, dirigidos normalmente a especialistas en el área. Por tal motivo, consideramos que es necesario enseñarles a leer y a escribir como miembros de nuestra comunidad discursiva. Nuestros resultados indicaron que el uso de los organizadores gráficos contribuyó a facilitar la lectura de dichos textos por medio del reconocimiento de su estructura. También les ayudó a organizar todos los textos que necesitaban y a descartar rápidamente los que no eran relevantes para su investigación y así poder escribir sus capítulos tomando en cuenta otros estudios relevantes. Sin embargo, el reducido número de participantes es una limitante de importancia. Es necesario, por lo tanto, hacer una investigación con un mayor número de sujetos. También un análisis de las tablas de los estudiantes y de lo que escribieron en su tesis podría ayudar a comprender mejor su proceso de lectura y escritura, a entender cómo su conocimiento y el desarrollo de sus habilidades de lectoescritura

podrían afectar el uso y adaptación de los organizadores, y cómo van ellos construyendo sus argumentos.

Cuadro 1. OG1

Reference:						
Topic	Literature Review	Theoretical Framework	Research Questions/ Hypothesis	Methodology	Results	Student's opinion
				Paradigm: Context: Objects or/ and partici-pants: Instruments: Procedure:		

Cuadro 2. OG2

Key Concept and Author's Quotation	Comparison/Contrast	Student's ideas

BIBLIOGRAFÍA

Busseniers, P., Giles, D., Núñez, P. & Rodríguez, V. (2010).The research proposal at the BA in English of a major public university in East Mexico: a genre and register analysis of student writing. En Perales-Escudero, M. D. (Ed.), L*iteracy in Mexican higher education texts and contexts* (pp. 74-117). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de educación*, 336, 143-168.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

Crawford, T. (2007). *ESL writing in the university of Guanajuato: The struggle to enter a discourse community*. (Tesis doctoral inédita),Canterbury Christ Church College, Reino Unido.

Cuatlapantzi, G. & Perales-Escudero, M.D. (2010). How teachers and students at a BA in ELT express their expectations about academic writing. En Perales-Escudero M. D.(Ed.), *Literacy in Mexican higher education texts and contexts*. (pp. 36-73). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Encinas, F., Keranen, N. & Salazar, M. G. (2010). An overview of EFL writing research in Mexico: what is investigated and how. En Santos, S. (Ed.), *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience* (pp. 8-24). Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Encinas, F. & Keranen, N. (2010). Curriculum design and ELT university sector writing: responding to global factors interpreted by local players. En Perales-Escudero, M. D. (Ed.), *Literacy in Mexican higher education texts and contexts* (pp. 9-35). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Fontana, A., & Frey, J.H. (2003). The interview: From structured questions to negotiated text. En N.k. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.) (pp. 61-106). Thousand Oaks, California.: Sage Publications.

Gonzalez, F. & Roux, R. (2007). The use of peer-feedback in the EFL classroom. *Revista Sintagma*, 5, 77-86.

Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19, 34-55.

Jones, B., Pierce, J., & Hunter, B. (1988–1989). Teaching children to construct graphic representations. *Educational Leadership*, 46, 20-25.

Mugford, G. & Sughrua, W. (2007). The role of the teacher as students struggle for participation and a 'voice' in the writing of their B.A. thesis in English. *Mextesol Journal*, 31(2), 73-79.

Pamplón, N. (2005). *The writing thesis of four university level EFL students: A protocol based study*. (Tesis inédita de maestría). University of London, Reino Unido.

Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research. A practical handbook* (2nd Ed.) London: Sage.

Vidal, C. & Perales-Escudero, M.D. (2010). Writing tasks in a pre-service English teaching program: Professors' beliefs. En Perales-Escudero, M. D. (Ed.), *Literacy in Mexican higher education texts and contexts* (pp. 154-190). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

539. ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LITERATURA EN LE: DESDE LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

IRLANDA VILLEGAS SALAS
UNIVERSIDAD VERACRUZANA (U.V.)

RESUMEN

Se reporta una experiencia de enseñanza-aprendizaje áulica universitaria, en EFL. El estudio se enfoca en la comprensión de la novela *Beloved* (Morrison, 1987), caracterizada por dimensiones morales temáticas, estructura y vocalización narrativa complejas. Pese a su especificidad histórica (siglo XIX), las interpretaciones son múltiples y requieren el compromiso activo por parte del lector y una toma de postura ética.

Partiendo de la investigación-acción, el objetivo fue poner en práctica y observar críticamente un modelo de teoría de la recepción para la didáctica. Se sugiere que una lectura minuciosa es plausible si se desarrollan estrategias grupales para establecer vínculos con la experiencia personal incluso en un acercamiento diacrónico. Éstas facilitan la construcción de sentido, el aprendizaje significativo y la autoconciencia del papel lector del estudiante.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la literatura, teoría de la recepción aplicada a la enseñanza, Toni Morrison, aula L2, literatura comparada.

Se reporta una experiencia de enseñanza-aprendizaje áulica universitaria, en inglés como lengua extranjera (EFL). El estudio se enfoca en la comprensión de la novela *Beloved* (Morrison, 1987), caracterizada por dimensiones morales temáticas, estructura y vocalización narrativa complejas. Pese a su especificidad histórica (siglo XIX), las interpretaciones son múltiples y requieren el compromiso activo por parte del lector y una toma de postura ética.

Partiendo de la investigación-acción, el objetivo fue poner en práctica y observar críticamente un modelo de teoría de la recepción para la didáctica. Se sugiere que una lectura minuciosa es plausible si se desarrollan estrategias grupales para establecer vínculos con la experiencia personal, incluso en un acercamiento diacrónico. Éstas facilitan la construcción de sentido, el aprendizaje significativo y la autoconciencia del papel lector del estudiante.

PROBLEMA DE ESTUDIO

El acercamiento a una lectura escolar (y no por placer) en lengua extranjera (LE) plantea retos particulares: implica un esfuerzo del estudiante-lector que conlleva el deseo de mejorar su competencia lingüística en LE. Algunos textos literarios presentan una multiplicidad de lecturas verificables y eventualmente

incompatibles, dado que están condicionadas por el horizonte de expectativas del lector (el conjunto de normas culturales, asunciones y criterios que conforman la manera en que los lectores comprenden y juzgan una obra literaria en un momento específico [Jauss, 1986]). Dado que Morrison es una autora contemporánea pero su novela se sitúa en el s. XIX, *Beloved* ofrece una perspectiva tanto sincrónica como diacrónica para la didáctica de la literatura, enmarcada en el proceso comunicativo (autor – lectura escolar – estudiante-lector). A fin de potencializar el sentido textual se crearon estrategias particulares de vinculación personal con el texto. Tomando en cuenta que la construcción de sentido es procesual, se tomó como eje la **pregunta de investigación**:

1. ¿Cómo activar el compromiso del estudiante-lector con el texto literario escolar?

De la cual se derivan:

2. ¿Cómo "legitimar" una lectura estudiantil dada en el marco de la recepción para la didáctica de la literatura?
3. ¿Cómo identificar y, de ser necesario, "corregir" posibles malinterpretaciones del texto?

El **contexto específico** fue el curso *Literatura Comparada Inglés-Español II* de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Facultad de Idiomas, UV, febrero-junio 2011, cuyo grupo, bajo mi cargo, estuvo conformado por 19 estudiantes (de los cuales 17 fueron mexicanos, uno estadounidense y una china) de octavo semestre. Utilizamos principalmente inglés como lengua de contacto aunque cuando ésta obstaculizaba la expresión de emociones profundas, recurrimos a nuestra lengua.

La **hipótesis general** fue que la aplicación del modelo Heuermann a la didáctica de *Beloved* (obra abierta) sería útil, dado que privilegia el papel activo del estudiante-lector. La intención ulterior fue trascender la comprensión del argumento para alcanzar las propuestas éticas autorales. La **hipótesis particular** fue: si el estudiante-lector se enfrenta a *Beloved* desde la perspectiva de un modelo de recepción, se involucrará con algunas de las cuestiones éticas planteadas por Morrison, entre las cuales destaca la convivencia pacífica en la interculturalidad. Mi tarea consistió en la activación sistemática de una explicación textual que desembocó en la reflexión sobre los diversos significados de la novela.

Esta investigación tomó como **referente teórico** para la aplicación práctica de la Teoría de la Recepción el modelo desarrollado por Heuermann, Hühn y Röttger en Alemania, a fines de los setenta. Proponen un esquema de comunicación basada en la relación "autor-texto - lectura escolar - estudiante lector" que considera la situación social y los factores educativos formales impuestos en un programa institucional que pueden llegar a aniquilar cualquier interés genuino hacia la literatura. Pese a no ser reciente, esta vertiente teórico-pedagógica no ha sido suficientemente explorada en el aula de LE.

Sus preceptos básicos son:

a. La comunicación social forma parte de la interacción humana. Incluye un área denominada *comunicación estética* que, a su vez, incluye un componente llamado *comunicación literaria*. (Schmidt, citado en Heuermann et al., 1993)

b. Una obra literaria no puede ser analizada ni estructurada como algo "objetivo": más bien debe contemplar una situación particular que tome en cuenta el interés y la capacidad del receptor por el conocimiento. (Heuermann et al., 1993)

c. Una obra literaria no es un monumento inmóvil, sino una partitura a ser interpretada siempre de forma novedosa. (Jauss, citado en Heuermann et al., 1993)

Los textos literarios documentan *procesos literarios* que son comunicativos. Por consiguiente, la didáctica de la literatura debe practicarse como un análisis procesual. Se pone el acento en los efectos producidos por la *cualidad* y la *intensidad* de la recepción que resulta en *motivaciones primarias* en el lector. Dicho proceso está compuesto por factores interdependientes y subordinados sujetos al ámbito sincrónico (texto y lector contemporáneos) y al diacrónico (texto y lector alejados históricamente).

A fin de evitar la estéril diferenciación entre una comprensión "correcta" e "incorrecta" en la clase de literatura, los autores proponen *criterios de validación* que comprenden *aspectos normativos*

(congruencia total e irrefutable con el texto) *y empíricos* (otros tipos de lectura también son legítimos). La recepción se determina tanto por las estructuras semiológicas del texto como por su actualización particular en el lector.

Heuermann et al. afirman que la didáctica de la literatura conlleva *funciones* evidenciadas en la interacción entre lectura-escolar y estudiante y *objetivos de aprendizaje* que pueden influir el proceso de recepción. Las *funciones* son resultado de los procesos de recepción inintencionales, mientras que los *objetivos* resultan de procesos de recepción intencionales, inducidos por el profesor. Es posible observar nuevas funciones o desacuerdo entre patrones empíricos (lecturas personales) y patrones didácticos (intencionales).

El modelo elegido es válido tanto para el proceso de recepción en lengua materna (LM) como en LE. Dado que las características estilísticas y semánticas del texto en LE difieren de las de LM, se potencializa el sentido, puesto que algunos conceptos pueden adquirir valores simbólicos inusuales. La competencia lingüística en LE depende en menor medida de la situación social que la de LM y está marcada casi exclusivamente por la formación escolar. Además, el ignorar aspectos culturales de LE puede traducirse en la emergencia de primeras impresiones más originales.

METODOLOGÍA

Dado que la investigación-acción es experiencia y sentido común (Macintyre, 2000), me permitió proponer estrategias para obtener el mayor número de significados posibles de un texto literario complejo, observar cómo funcionaban dichas estrategias y decidir sobre su reforzamiento o su sustitución, de acuerdo con el proceso de recepción en el ámbito de la didáctica literaria. Este método particular nos permitió a los estudiantes y a mí fungir como agentes activos en tanto receptores de *Beloved*.

Metodológicamente, procedí a través de la inducción experimental de algunos principios de la Teoría de la Recepción que fui integrando gradualmente mediante prácticas áulicas. La base fue la lectura meticulosa (Moretti, 2007), consistente en alrededor de 30 páginas semanales complementadas por su equivalente en español. En ningún punto del curso les fue proporcionada información específica sobre la Teoría de la Recepción, ya que mi interés fue que fungieran como receptores de *Beloved* sin estar plenamente conscientes de ello.

Con base en Heuermann et al., decidí prestar especial atención a la relación entre los *campos de decisión del curso de literatura*, e.g., 1) intención del texto; 2) tema del texto; 3) análisis formal construido por el grupo, guiado; 4) establecimiento de las normas por mi parte; y 5) evidencias de desempeño.

Mi plan de acción consistió en 1) propuesta de algunas estrategias lectoras al inicio del curso, 2) observación de las mismas como parte del proceso de construcción de significado y 3) reorientación de las mismas.

Realicé la recopilación gradual de datos que comprobaron aceptablemente la comprensión gradual del texto. Clasifiqué los datos bajo las siguientes categorías:

a. Reportes de investigación (uno por estudiante).
b. Presentaciones orales seguidas por debate grupal (“).
c. *Quizzitos* (planeados: cinco por estudiante/ reales: dos).
d. Mini-ensayos (no-planeado).
e. Ensayos finales (uno por estudiante).
f. Análisis formal del texto (inducido).
g. Observaciones (realizadas por facilitadora).
h. Observaciones de campo (“).
i. Archivo fotográfico (a cargo de los estudiantes).
j. Cuestionario (contestado por estudiantes).

El problema central de este método fue la confrontación entre hechos e intenciones, dado que mientras las segundas pueden esbozarse como objetivos del programa, es difícil describir y medir la lectura *de facto* de cada estudiante. La principal limitación fue trabajar con el grupo como un todo y no

con un estudiante en particular, lo cual pudo haber derivado en una descripción distinta.

El grupo en su totalidad estuvo de acuerdo desde el principio del curso en que las estrategias de lectura y las actividades académicas se cambiaran cuando se hiciera necesario, en aras de propiciar la mejor comprensión de sentido del significado.

HALLAZGOS

Se presentan conforme a la categoría de recolección de datos, aunque se hace menester aclarar que las categorías *f-j* (supra) se entrelazan con la descripción de *a-e*, sujetas a evaluación cuali-cuantitativa que se reflejó en el registro de las calificaciones obtenidas. El diseño de las categorías *a- f* fue intencional y con él se persiguió activar el compromiso del estudiante-lector con el texto y dar lugar a una mejor comprensión. Las categorías *g-j* corresponden al proceso de investigación-acción.

Principalmente mediante la observación áulica, traté de comprobar la precisión del modelo Heuermann. En términos generales, probó ser bastante útil. Noté que los estudiantes iban *apropiándose* del texto poco a poco. Éste fue un proceso continuo consistente en estrategias diferentes. Elucidar una comprensión (no) válida fue el reto de mayor dificultad desde mi papel como facilitadora.

Temas de investigación, presentaciones orales y debates

A cada estudiante le fue asignado una investigación, bajo la premisa de que el conjunto de temas construiría una plataforma contextual para el conocimiento socio-cultural de la novela así como para preparar al grupo para el análisis y el debate con tintes éticos. Los temas directamente relacionados con el argumento fueron:

1. Slavery in America (16th – 19th c.).
2. American Civil War.
3. The Midwest.
4. Afroamerican Civil Rights.
5. Religious groups: AME, Sanctifieds, Holinesses, Pentecostalism and Quakers (19th -20th c.).
6. The tradition of American Quilts.

Un tema relacionado con el aspecto ético crucial fue:

7. Sacrifice.

Y tres más, consistentes en artículos teóricos sobre Beloved:

8. Alice Walker.
9. Dwight McBride.
10. Bell hooks.

Los estudiantes debían acompañar su exposición de un reporte de investigación que en conjunto constituyeron el 40% de su calificación. Recibieron lineamientos puntuales entre los que destaca: explicar la relación entre el tema asignado y la lectura personal del texto. Sin duda, estos temas, presentados a lo largo del semestre, fueron útiles para construir un marco general para la comprensión de la novela.

Sorprendentemente, los resultados demuestran que los estudiantes hicieron mucho más de lo requerido, en su intento por lograr una mejor comprensión del texto-escolar. Por ejemplo, cuando se le pidió a A[1] exponer “The Tradition of American Quilts”, lo definió como un “tema cotidiano” y se sintió impelido a añadir un tópico a su presentación: “The tradition of Afroamerican hairstyle”. Cuando le pregunté por qué, respondió que sentía que los temas de sus compañeros eran más “académicos” y, por lo tanto, más “abarcantes” (sic), de modo que decidió expandir su propio tema. Su exposición resultó de gran interés, pues enfatizó que el lazo materno-filial está fuertemente relacionado con el peinado.

La presentación de Ad también rebasó los requerimientos. Le pedí hablar sobre “The Midwest” como descripción geográfica de la novela. No sólo presentó una explicación detallada de la región, sino también un mapa preciso de las rutas seguidas por cada uno de los personajes. Interpreto esta estrategia como un intento de hacer “más reales” los acontecimientos ficcionales y, por lo tanto, como una

forma de apropiación de la novela para sí mismo.

En lo concerniente a las lecturas teóricas, al principio los estudiantes se quejaban de la dificultad terminológica de los escritores académicos. K. desarrolló una estrategia útil a este respecto, que he denominado "teoría en concreto", consistente en un tríptico. Fue capaz de reseñar información bio-bibliográfica acerca de su tema "Dwigth McBride"[2], así como de esbozar un marco general para el prestigiado investigador y ofrecer sus propias notas (concisas) de *Beloved*. La suya fue una extraordinaria contribución.

Como resultado de mis observaciones y notas de campo, surgió un aspecto notable: dado que las características sintácticas, semánticas y léxicas de la lengua inglesa difieren de las de nuestra lengua, algunos conceptos dieron lugar a asociaciones que habrían sido inesperadas en un contexto lector monolingüe. La evidencia es "sacrifice": único indicador dado de la investigación a realizar por dos estudiantes; presupuse que lo conectarían con el "filicidio", enclave ético del texto. Vincularon el concepto a un contexto cristiano particular, ampliando simbólicamente el suceso fundamental del argumento. Supongo que, bajo esa misma asignación, un estadounidense habría tratado de investigar el fenómeno cultural del filicidio en la esclavitud afroamericana, por ejemplo, en la llamada "slave narrative". En nuestro contexto los estudiantes "trajeron a su propio terreno religioso" (i.e. catolicismo) el texto literario. Su recepción personal del texto quedó demostrada en la orientación de su pesquisa.

Las presentaciones orales fueron seguidas de un debate grupal cuyo punto de partida fue la pregunta: "In which ways this topic is related to *Beloved*?" Nuestra decisión de utilizar principalmente el inglés y recurrir al español sólo cuando la competencia en L2 parecía limitante, tuvo algunas ventajas: utilizamos la lengua del texto y, en ocasiones, discutimos en español acerca de algunos sentimientos o argumentos difíciles de expresar en L2. No es de sorprender que el filicidio o la traición de la comunidad fueran los casos. También hubo desventajas: nuestras posibilidades de verbalización y nivel argumentativo disminuyeron cuando usábamos inglés, pero si sólo nos expresábamos en español dejábamos de animar el proceso de aprendizaje de L2. Creo que la distancia cultural de las posibles responsabilidades al leer *Beloved* cuando se trata de un lector estadounidense, proveyó a los estudiantes de cierta libertad de cualquier compromiso social despertado por el texto.[3]

Fue a través de estos debates como introduje ejercicios de reflexión ética sobre asuntos de capital relevancia, tales como "love in times of slavery" o "the problem of property during slavery". También induje el análisis formal textual a partir de ellos, valiéndome de lluvia de ideas y otras técnicas. Este esquema nos permitió abordar el texto y logramos buenos resultados en términos de la comprensión de la trama.

Quizzitos

Originalmente planeé cinco "quizzitos sorpresa" (controles de lectura), consistentes en cuatro preguntas breves de opción múltiple. Mi hipótesis fue que, sumados a las presentaciones, los debates y los análisis, funcionarían para monitorear la comprensión adecuada del texto. La intención era lograr un medio de legitimación lo más objetivo posible de la recepción por parte de los estudiantes que, aunadas a las participaciones orales en los debates grupales, erigirían un buen instrumento para juzgar la recepción.

Sin embargo, esto probó ser insuficiente dado que me percaté de que, por un lado, en algunas respuestas, los estudiantes no estaban acertando ni siquiera en los elementos básicos de la trama. Por otra parte, los debates parecían requerir mayor tiempo y discusión más profunda, de acuerdo con el sentir general del grupo. Por consiguiente, luego de tan sólo dos quizzitos, opté por un cambio de estrategia y negocié un nuevo tipo de evaluación, consistente en trabajar en parejas, en el aula, a manera de análisis, algunos subtemas derivados de nuestros debates. Los alumnos estuvieron completamente de acuerdo. Los resultados fueron más que satisfactorios y considero que esta labor requirió un esfuerzo mucho mayor que la simple contestación de quizzitos, con la ventaja de poder obtener también mayor puntaje. Lo relevante es que los temas fueron propuestos por los propios estudiantes, en contraste con los de investigación. Se enlistan bajo el título que ellos mismos eligieron:

1. *Beloved* and the Middle Passage.
2. Uncalled for Pride.
3. Paul D's Route.
4. Paul D's Tobacco Tin and its Relation with the Trope of Memory.
5. What was the reaction of Cincinatti's community to Beloved's arrival?
6. Baby Sugg's Religion.
7. Sethe's Earrings and Trope of Memory.

Se trata de situaciones éticas derivadas de una lectura formal; los estudiantes aprovecharon aquellas lecturas teóricas "inaccesibles" para apoyar sus propios argumentos. Un subtema surgió bajo la forma de pregunta. El grupo diseñó una serie de estrategias a partir del *close reading* para descifrar la novela. El resultado fueron los *mini-essays*", inesperados, de aproximadamente 275 palabras.

Con toda seguridad, esta práctica emergente se tradujo en una vía directa para legitimar la recepción adecuada de la novela. Permitió el surgimiento de motivaciones reales y la interiorización de algunos problemas propuestos por Morrison. La solidaridad y el aprendizaje significativo grupal fueron construyéndose gradualmente. El grupo esgrimió interrogantes para el texto y juntos buscamos soluciones. Lo que al principio parecía un documento literario indescifrable y distante, probó ser una lectura significativa.

Ensayos

La escritura de un ensayo final (de 1500 a 1800 palabras) fue requisito. Pensé que no habría problemas a este respecto en términos de la adecuada recepción del texto. En general, acerté, dado que 15 de 19 ensayos fueron legibles y comprobaron una adecuada comprensión. Sin embargo, hubo un caso en que un estudiante decidió centrarse en el contexto histórico de *Beloved* pero, ¡lo ubicó en 1973 en vez de 1873! Me resultaba inaudito ya que este estudiante había comprendido perfectamente el texto si me apegaba a sus participaciones en los debates... Esta recepción del texto-escolar fue incorrecta si nos apegamos a la línea cronológica de la trama (*criterio normativo*). No obstante, se trató de un tipo de recepción dirigida hacia una experiencia interna, si se considera que Ab mostraba ideas intensas acerca del texto y que su "transferencia" a otro siglo quizá pudiera deberse a su necesidad de traer el texto hacia sí. Al autoevaluar su proceso de aprendizaje, admitió: "Del curso me llevo un sabor agridulce pues aunque los temas y las actividades fueron bastante trascendentes, no pude dar el 100% de mi esfuerzo, además de cometer un error fatal al momento de escribir mi ensayo". Los criterios empíricos indicaron, por tanto, que la recepción fue intensa y que inclusive este estudiante tuvo una relación directa con el texto escolar.

Los hallazgos giran alrededor de un juicio cualitativo de las formas de lectura empíricas observadas durante el curso. Siguiendo los *criterios de validación*, una medición para la comprensión adecuada del texto exigió que cada afirmación en torno a ella fuese documentada a través de elementos relevantes de la estructura textual. En consecuencia, el proceso de comprensión fue confirmándose continuamente. El significado del texto nunca fue absoluto sino más bien particular para cada uno de los estudiantes.

Las distintas prácticas áulicas fueron documentadas a través de láminas, dibujos y fotografías. También celebramos el cumpleaños número 80 de Toni Morrison. Los propios estudiantes se encargaron de la documentación de estas prácticas. La diversidad de orígenes y experiencias de los involucrados sirvió para desarrollar una serie de estrategias para la mejor comprensión de la novela en nuestro contexto. La presencia de una estadounidense resultó muy significativa y, simultáneamente, nuestra aprehensión del texto la ayudó a construir nuevos significados para esta novela que no había leído en su país. Aunque en México nuestra relación con la esclavitud difiere bastante, este tema funcionó como una forma de comunicación con otra estudiante de intercambio, una china, quien nos proporcionó ejemplos acerca de la esclavitud en su país, por mencionar uno de los aprendizajes más relevantes para nuestro grupo multicultural.

Cuestionarios

Los estudiantes respondieron un cuestionario que definió la calidad del proceso lector experimentado. Incluyó cinco preguntas, de las cuales sólo reporto dos:

> Califica del 1 al 10 la novela *Beloved* y da un balance general de ella (explica por qué).

> ¿Qué te llevas de este curso?

Decidí que respondieran en español a fin de no interferir con la sinceridad que podía verse afectada si utilizaban L2, así como también para propiciar la espontaneidad. *Beloved*, una novela que tiene fama de no ser muy bien recibida por estudiantes jóvenes en los Estados Unidos, obtuvo, en nuestro contexto, una calificación alta.

CONCLUSIONES

El texto seleccionado propició el deseo de desarrollar la competencia lingüística en L2. ESL y el contexto estadounidense descrito en la novela fueron excelentes fuentes para el apoyo directo del proceso de aprendizaje de inglés. *Beloved* demostró ser una lectura escolar apropiada para la transmisión de datos históricos pero, sobre todo, para despertar la reflexión acerca de problemas éticos en torno al multiculturalismo.

La experiencia demostró que el texto y la recepción de los estudiantes son factores interdependientes. Los alumnos fungieron como receptores activos, yendo más allá de la simple lectura del texto mediante prácticas peculiares que les permitieron integrar sus experiencias de vida individuales con lo leído. Se percataron de la importancia de su participación como pieza fundamental del sistema comunicativo propuesto por la literatura, en general, y por esta novela, en particular.

En tanto facilitadora fui incapaz de preveer lo sucedido y, en contraste, la experiencia me forzó a ser receptiva a las contribuciones personales e inesperadas por parte de los estudiantes. Pude observar cómo realizaron un esfuerzo por conectar las dimensiones diacrónica y sincrónica del texto. El modelo de teoría de la recepción fue la herramienta que permitió tales observaciones dentro del marco de la investigación-acción en un curso de literatura en LE. Los objetivos de aprendizaje fueron desafiados por los estudiantes. Observé también una sincera intención de manejar información teórica que les era poco familiar.

Tuve que re-examinar las estrategias propuestas, así como algunas prácticas áulicas. Había una laguna en el proceso de recepción que sólo podía ser subsanada con las propias iniciativas estudiantiles. El método de lectura meticulosa resultó ser muy exigente y los estudiantes formularon sus propias preguntas para una mejor comprensión del texto y desarrollaron estrategias viables que permitieron darles respuesta. La práctica de enseñanza-aprendizaje probó ser un proceso sujeto a una evaluación continua y a la reorientación gradual.

La legitimización de la lectura en tanto proceso resultó discutible y queda abierto a futuras indagaciones. Las *funciones fáticas* difirieron bastante de los objetivos de aprendizaje (intencionales y manipulados). La conclusión es que el *polo estético* en el curso de literatura en LE es muy relevante para la concreción del texto literario.

Pudo observarse un *patrón* seguido por las explicaciones emergentes por parte de los estudiantes: ocurrieron a medio semestre y al final, toda vez que una lectura básica había sido completada y podían arriesgarse a ir más a fondo en su intento por comprender el texto. Los *temas* fluctuaron en torno a las marcas textuales de la novela en relación con los aspectos éticos o históricos que generan sentido. La *tendencia* general fue el formato de aseveración. Gracias a las intervenciones de los estudiantes, surgieron *nuevos objetivos de aprendizaje*. Destaca en ellos su cercanía con las *funciones*, es decir, con el modo particular en que actuaron como receptores literarios.

Recomiendo para futuras investigaciones un seguimiento individualizado en fases específicas del proceso de recepción. Este modelo de análisis puede aplicarse tanto a cursos de literatura en LM como LE. Sus efectos variarán dependiendo de la naturaleza de los textos literarios seleccionados.

Notas

[1] Utilizo la(s) primera(s) letra(s) del nombre de pila del estudiante.
[2] "Speaking the Unspeakable: On Toni Morrison, African American Intellectuals and the Uses of Essentialist Rhetoric", 1993.
[3] La única estudiante estadounidense del grupo (intercambio) se sintió comprometida a reorientar su opinión hacia la esclavitud y a reconocer que éste es un tema casi inexistente en los programas de estudio de su universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Eco, U. (2009). El lector modelo. En Stoopen, M. (Coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos* (pp. 227-246). México: UNAM.

Heuermann, H., Hühn, P. & Röttger, B. (1993). Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción. En Rall, D. (Comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria* (pp. 313-337). México: UNAM.

Iser, W. (2009). La constitución del sujeto lector. En Stoopen, M. (Coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos* (pp. 195-208). México: UNAM.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria (Ensayos en el campo de la experiencia estética)*. Madrid: Taurus.

Macintyre, C. (2000). *The Art of Action Research in the Classroom*. Londres: David Fulton Publishers.

Moretti, F. (2007). *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for Literary History*. Londres: Verso.

Morrison, T. (1987). *Beloved*. Nueva York: Knopf.

541. EL CONCEPTO DE "VOZ" EN BAJTÍN Y LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO: UNA PROPUESTA PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

MARÍA TODOROVA GUEORGUIEVA
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA (UPAEP)

RESUMEN

El objetivo de la presente ponencia es proponer el concepto de voz del autor como una vía de reflexión productiva para la alfabetización académica. Destacamos la posibilidad que brinda el concepto para aprehender con visión de conjunto la lectura, la escritura y el diálogo dentro de un movimiento hermenéutico unitario y recursivo, lo cual tiene implicaciones importantes para su enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito disciplinar. El concepto de voz se aborda desde el pensamiento del teórico ruso M. M. Bajtín, con la intención de situarlo dentro de su contexto original (filosófico y conceptual) y se define en sus interrelaciones con respecto a los conceptos de enunciado y género discursivo. En un segundo momento, presentamos la propuesta de comunidad de diálogo y esbozamos sus posibilidades para propiciar la formación de la voz del autor en las asignaturas disciplinares, mediante la organización dialógica de las actividades de lectura y escritura a lo largo de todo un curso universitario. Cabe señalar que nuestros planteamientos tienen su origen en las reflexiones del Seminario de estudios de diálogo llevado a cabo por el Centro de Escritura de la UPAEP.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, asignaturas disciplinares, comunidades de diálogo, voz del autor.

EL CONCEPTO DE "VOZ" EN BAJTÍN COMO UNA APORTACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La alfabetización académica es un concepto que surge en la década de los 90 y se refiere, al mismo tiempo, a "las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico" y al "proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional" (Carlino, 2003). Una aportación fundamental de esta perspectiva reside en evidenciar la necesidad de enseñar de una manera específica, y no remedial, la lectura y la escritura en la universidad, puesto que dichos procesos adquieren características muy particulares en esta etapa de la educación. Destaca su función como instrumentos epistémicos híbridos para "transformar el conocimiento" y no como formas de "decir el conocimiento" (Bereiter y Scardamalia, 1987). Acogiendo el planteamiento del movimiento de "escribir a través del currículo" que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjiorshoj, citado en Carlino, 2003), se postula que la escritura, además de favorecer la apropiación del sistema

conceptual-metodológico, permite también que el alumno se "adueñe" de las convenciones discursivas de su ámbito disciplinar (Carlino, 2005). En este sentido, para la alfabetización académica se vuelve relevante concientizar a los estudiantes que los textos no son creaciones anónimas, sino que tienen autores quienes, dentro de un campo disciplinar determinado, hacen propuestas desde distintas perspectivas, tomando en cuenta en su discurso a los colegas-lectores (Carlino, 2003). Es así que nociones como autor, lector, perspectiva, discurso disciplinar, etcétera, adquieren importancia en varias propuestas relativas a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad.

En las investigaciones actuales sobre la escritura ha cobrado relevancia la discusión en torno a una constelación de nociones relacionadas con el concepto de autor que, en varios de los planteamientos, establecen paralelos con el concepto de voz. Nociones como identidad individual y social, presencia en el texto y posicionamiento del autor han sido abordadas (no necesariamente para los propósitos de la alfabetización académica), desde las perspectivas de la lingüística, por un lado y, por otro, de la psicolingüística y de la literacidad crítica, a partir de una gran variedad de enfoques teóricos y metodológicos (Castelló et al., 2011). Dentro de la línea lingüística, destacan las aportaciones de la pragmática y del análisis textual que reconocen la teoría de la enunciación de Benveniste como origen de su reflexión sobre la presencia del autor en el texto, y cifran su interés principal en los mecanismos lingüísticos y retóricos que denotan la identidad (Yancey, 1994) y el posicionamiento del autor dentro del texto (Hyland, 2001 y 2005).

Los autores de la perspectiva psicolingüística y del análisis del discurso, más cercanos a las ideas de Bajtín sobre la voz, se han centrado en el carácter socialmente situado y construido de la identidad del autor (Castelló et al., 2011). Desde el enfoque del análisis crítico del discurso, Gee (2011) afirma que los usos del lenguaje construyen una imagen e identidad del autor que puede variar en función de las situaciones comunicativas y de las comunidades a las que pertenece y en la que participa el sujeto en un determinado momento. Ivanič (1998), a su vez, analiza la identidad del autor en tres dimensiones que interactúan en el momento de escribir: el "yo autobiográfico" con su carga de experiencia previa en escritura; el "yo discursivo" que se configura durante el acto de escribir, identificándose explícita o implícitamente con determinados discursos sociales; y el "yo autor" que supone una conciencia de autoría con respecto a la construcción del discurso propio, en diálogo con otros autores.

Observamos, pues, que en muchos de los trabajos sobre escritura, se recurre al término de "voz" como sinónimo de identidad o presencia del autor en el texto, y su plural, "voces", es utilizado para referirse a la relación intertextual (diálogo) con los discursos de otros autores (Yancey, 1994, Castelló et al., 2011). En el prólogo crítico a su valiosa recopilación de estudios sobre la voz en la escritura, Yancey señala que la definición del término de "voz" en este campo ha sido poco explícita y, mientras que en algunos autores se trata de usos metafóricos, en otros casos proviene de una relectura de los planteamientos de Bajtín (1994), a la luz de diversos enfoques teóricos. Por razones de espacio, dejaremos al margen los debates acerca de la recepción del pensamiento bajtiniano en el Occidente, mediado (¿tergiversado?) por interpretaciones estructuralistas y postestructuralistas; tampoco nos detendremos en los esfuerzos por "recuperar" su contexto original (Vauthier, 2009), ni en los riesgos que encierra cualquier intento de trasladar conceptos de un campo de estudios a otro (Perus, 2009); en el caso concreto, de la teoría literaria a la investigación sobre escritura. Nuestro propósito se limitará a explorar la vía de reflexión que abre para la alfabetización académica el concepto de voz, tratando de situarlo primero dentro del contexto del pensamiento de Mijaíl M. Bajtín.

En la actual discusión europea sobre Bajtín, es de dominio común que su pensamiento atiende a las dimensiones social, cultural e histórica del acontecimiento discursivo; no obstante, es poco frecuente prestar atención a los fundamentos filosóficos que confieren sentido y contenido ideológico a los conceptos de la propuesta bajtiniana y sin los cuales, como advierte Vauthier (2009): "parece tan fácil compaginar […] conceptos de dialogismo, de polifonía, […][de voz], etcétera, con conceptos y enfoques

que contradicen *ad initio* el proyecto bajtiniano". A pesar de que el estado actual de los estudios todavía no permite determinar con exactitud los detalles del horizonte ideológico, es posible afirmar que Bajtín participa en los debates de su época en torno a la concepción del lenguaje y de la conciencia desde la hermenéutica filosófica y el materialismo histórico. Y justamente esta integración de perspectivas, aunada a su formación como historiador y crítico de la novela, confiere originalidad a la hermenéutica bajtiniana. Su apuesta por una comprensión activa y dialógica de la cultura implica a las conciencias humanas en su singularidad y es a partir de allí que Bajtín desarrolla las categorías de dialoguismo, monologuismo y polifonía, así como los conceptos de enunciado, géneros discursivos y voz (Istochnikova, 2008; Vauthier, 2009; Perus, 2009).

En este sentido, la voz, vinculada al desarrollo de la conciencia ideológica concreta, se encuentra en el cruce entre los procesos psicológicos singulares y su constitución cultural, histórica y socialmente situada. El concepto de voz, empero, desborda los de identidad psicológica o de representación de una ideología dentro de un discurso. Conciencia y metáfora del cuerpo dentro del diálogo, esta noción señala la presencia del hombre en su plenitud, como voluntad y posición determinada, dentro de la interacción discursiva (Bubnova 2006). En su interesante estudio sobre la voz en la estética de Bajtín, la filóloga rusa Magomedova destaca que el autor fijó claramente estos dos aspectos del concepto: "el hombre participa en el diálogo como una voz íntegra […] no sólo con sus pensamientos, sino también con su destino y con toda su individualidad" y "la voz [es la] encarnación de la posición ideológica en el mundo" (citado en Magomedova, 2005). Dejaremos por el momento de lado la idea de la "encarnación", relacionada con nociones como tono, diapasón, timbre, lirismo, dramatismo, etcétera. (Magomedova, 2005). Es importante subrayar, en cambio, que la dimensión de conciencia que adquiere la voz en un plano ideológico, compositivo y estilístico del discurso podría favorecer, en la alfabetización académica, una mediación (enseñanza) con visión de conjunto de los complejos procesos epistémicamente imbricados de lectura, diálogo y escritura.

Examinemos brevemente, entonces, cómo y en qué ámbitos de pertinencia elabora Bajtín la idea de la voz-conciencia (Perus, 2009; Bubnova, 2009; Bajtín, 2003). En un plano ideológico-conceptual, la voz representa una "visión del mundo", en el sentido de una perspectiva específica hacia la realidad y hacia las relaciones del sujeto con la misma. En un aspecto compositivo, por otro lado, la coherencia del conjunto de enunciados, realizados a través de géneros discursivos específicos, es la que confiere la dimensión de conciencia a la voz. Detengámonos un poco en este punto para entender cómo la reflexión sobre la voz transita del ámbito ideológico-conceptual al de la composición y trata de relacionar el plano de la actividad social con el del discurso cultural. Esta explicación, consideramos, puede llevarnos a vislumbrar algunas implicaciones directas para la alfabetización académica.

Los enunciados, de acuerdo con Bajtín, son la objetivación de determinadas tendencias ideológicas y conceptuales. Notemos, además, que el enunciado no existe al menos que se realice mediante un género discursivo específico. Dado que el género discursivo es una forma "cargada" de convenciones sociales, provenientes de una esfera de actividad social, entonces el enunciado está "preconfigurado" y, en el mismo sentido, su sujeto discursivo y la voz también adquieren una dimensión "típica". Es en el enunciado concreto, en una esfera de actividad concreta (en un ámbito disciplinar) donde es posible asir la constitución de las voces en sus modalidades de participación en la configuración del objeto.

Las voces designan así, dentro del enunciado, a los participantes en el intercambio discursivo: al sujeto y a su interlocutor. Podemos distinguir diferentes grados de consistencias de la voz, en relación consigo misma y en relación con la voz del otro. La voz es internamente dialogizada (desdoblada) cuando el sujeto no distingue la voz propia de la voz ajena y no deja de confundir las representaciones en torno al objeto-tema; esto correspondería a una etapa inicial en la constitución de la voz del autor. Para que el sujeto pueda contribuir al diálogo social y cultural, es necesario que su voz sea "monológica", es decir, lo suficientemente centrada con respecto a una postura y visión consistente frente al objeto y a

las demás voces que intervienen. Digamos que tal estado de coherencia interna –discursiva, ideológica y conceptual– es al que tiende el proceso de formación de la voz.

¿Cómo se da este proceso formativo? Las voces se van constituyendo en la medida en que el sujeto participa en el intercambio discursivo. Si el intercambio es marcado por las convenciones de una esfera de actividad determinada, entonces las voces tienden a apegarse a las representaciones establecidas y se moldean de acuerdo a las exigencias de los discursos autorizados que vehiculan conceptos, valoraciones y estilos concretos. Como podemos intuir, este planteamiento puede ofrecernos un modelo para orientar al estudiante en un primer momento, la apropiación tanto conceptual como retórica de las prácticas discursivas de una comunidad disciplinar.

LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO: UNA POSIBILIDAD DE ORGANIZAR EN LA ASIGNATURA EL CONJUNTO DE ACTIVIDADES EN TORNO A LA CONSTITUCIÓN DE LA VOZ DE AUTOR

En la obra de Bajtín no encontramos, es cierto, un sistema acabado ni un método formal, con instrumentos listos para ser aplicados (Perus, 2009). Sin embargo, sus reflexiones sobre la voz nos pueden orientar para diseñar estrategias y métodos destinados a cumplir en las materias universitarias con los propósitos de la alfabetización académica. En la práctica académica se hace particularmente patente la complementariedad epistémica no sólo de los procesos de lectura y escritura, sino también del habla (diálogo), al igual que su condición de actividades social, cultural e históricamente contextualizadas. Por eso, más allá de técnicas y procedimientos, los estudiantes y sus profesores necesitamos de una metodología que pudiera evidenciar y, a la vez, desarrollar en toda su complejidad las concepciones sobre las prácticas discursivas.

Una consecuencia importante de lo anterior sería la idea de orientar el diseño metodológico de las asignaturas universitarias hacia el proceso de la escritura epistémica. Esto implicaría planear el curso de acuerdo a una secuencia progresiva y acumulativa, con etapas alternadas de lectura, discusión y escritura, en que se va constituyendo la voz propia del estudiante al interactuar, diferenciarse y situarse frente a la voz del otro: del compañero, del maestro y de los autores de textos disciplinares. Es decir, más que pensar la asignatura dentro de un paradigma de "exposición- asimilación de temas", tomaremos en cuenta para planear y mediar las actividades, que la voz-conciencia transita, en términos de Bajtín (Perus, 2009), de una modalidad de participación internamente dialogizada (desdoblada) en la que todavía no es capaz de enunciar su punto de vista y de aportar a la reconfiguración del objeto de estudio; a una modalidad de participación cada vez más monológica en que sus enunciados presentan una postura situada –con respecto al objeto y a las demás perspectivas frente al mismo– y manifiestan la capacidad de organizarlo, reconfigurarlo y valorarlo. Además, si consideráramos, siguiendo nuevamente a Bajtín (Bajtín, 2003), que la voz del sujeto discursivo adquiere consistencia en la medida en que sus enunciados concretos logran una coherencia conceptual, ideológica, estilística y compositiva dentro de cierto género discursivo, entonces deberíamos incluir también como objetivo de nuestro curso el desarrollo de un escrito que dé cuenta de este desarrollo.

Una propuesta que intenta responder en términos prácticos a la necesidad de organizar el complejo proceso de la escritura, lectura y habla (diálogo) dentro de una materia es la comunidad de diálogo. La propuesta que esbozaremos se desarrolla a partir de una serie de planteamientos metodológicos de Lipman (Lipman, 1996), repensados a la luz de la hermenéutica cultural de Bajtín sobre la voz y el dialogismo y, específicamente, para los propósitos de la formación discursiva a nivel universitario, en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Es pertinente aclarar también que, si bien las "aulas multivocales" de Dysthe y las propuestas derivadas comparten con la comunidad de diálogo el propósito de "crear un contexto propicio en que las diferentes voces de los estudiantes sean visibles e interactúen antes, durante y después de la escritura" (Castelló et al., 2011), la comunidad de diálogo se distingue por

su intención de formar una cultura de participación dialógica activa entre los estudiantes, quienes van asumiendo roles dentro de la regulación del proceso. Si buscáramos ventajas, podríamos destacar dos características de la propuesta, que probablemente lo sean. Por un lado, cada vez que en un futuro se presenta la necesidad de configurar un objeto discursivo, los alumnos pueden recrear el método de una manera independiente de la intervención docente. Por otro, el papel activo que van tomando, los ayuda a percatarse de cómo la "voz autorizada", gracias a su consolidada postura, puede dictar los términos del diálogo y cómo, no obstante, las demás voces también tienen la oportunidad de transformar el objeto a medida que sus enunciados se vuelven respuestas coherentes y argumentadas dentro del diálogo.

Distinguiremos tres momentos principales dentro de la metodología de la comunidad de diálogo, a saber: "leer para dialogar", "dialogar para escribir y…volver a leer" y "escribir para dialogar". Esta división no indica un proceso lineal; se trata más bien de una espiral de movimiento recursivo y con niveles de complejidad ascendente que corresponde a etapas de la constitución de la voz del estudiante que se mueve de una posición internamente dialogizada (desdoblada) a una cada vez más monológica (consolidada). El primer acercamiento al objeto de discusión y a las posturas ideológicas y conceptuales (voces) que lo configuran será mediante los textos que propone el docente. Los textos, por lo tanto, deben ostentar características particulares: ser representativos de las discusiones sobre el tema; ser enunciados concluyentes, es decir, posturas claramente elaboradas acerca del tema; y que permitan distinguir las formas en que el sujeto discursivo se ubica ante las voces de sus interlocutores. El docente, en su función de guía, selecciona el primer par de textos que sirve como pretexto para iniciar la discusión. Sin embargo, a medida que va evolucionando la discusión y los estudiantes formulan sus propias interrogantes, propicia que ellos tomen la iniciativa de aportar nuevas fuentes en respuesta a las preguntas. Así, el diálogo se vuelve punto de partida para que todos los participantes (sin excluir al profesor) sumen nuevos referentes-enunciados (voces) a la discusión, en función de sus intereses y perspectivas, y con el propósito de apoyarse en ellos o polemizar con ellos.

El concepto de voz, como vemos, nos permite aprehender la escritura como un proceso continuo de intercambio discursivo de enunciados diversos en que confluyen en distintos momentos la comprensión y el análisis de lectura y la interacción oral como etapas en la asimilación conceptual y de consolidación de la postura del estudiante. El texto final que redactará el estudiante como resultado de su participación en la comunidad de diálogo es entendido, entonces, como un enunciado más en la cadena de interacción discursiva que lo ha ido configurando. La implicación inmediata para la alfabetización académica es que, de este modo, el escrito se vuelve evidencia de la comprensión activa y progresiva que construye el alumno, y nos muestra el grado de coherencia conceptual y compositiva que ha logrado su voz como autor frente a las otras voces de la comunidad disciplinar.

Finalmente, consideramos que el concepto de voz, abordado desde la propuesta de Bajtín, abre perspectivas de investigación para el campo de la alfabetización académica. Vale la pena, por ejemplo, estudiar con detenimiento los momentos (y productos) que marcan etapas en la constitución de la voz en el proceso de la escritura. Asimismo, habría que analizar las aportaciones que, desde perspectivas afines a Bajtín, reelaboran, precisan y hacen más operativos sus planteamientos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Bereiter, C.& Scardamalia, M. (2009). *The Psychology of Written Composition.* New York: Routledge.

Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114..

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación,* 20, 409 - 415. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf

———— . (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,.

Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. & Vega, N. (2011). La voz del autor en los textos académicos. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 153-168). Madrid: Narcea.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44(76), 105-117. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157019243001

Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. New York: Routledge.

Hyland, K. (2005). "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". *Discourse Studies*, 7(2), 173–192. Recuperado de http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/173

———— (2002). Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing, J*ournal of Pragmatics,* (34), 1091–1112. Recuperado de www.elsevier.com/locate/pragma

Istochnikova, A. V. (2008). Problemas generales de la hermenéutica de M.M. Bajtín y M. Heidegger [en ruso]. *Vestnik MGTU*, 11(14), 627-630.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing.* Amsterdam: John Benjamins.

Lipman, M. (1996). La comunidad de investigación: su naturaleza y sus prácticas, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 305-321.

Magomedova, D. M. (2005). El concepto de 'voz' en la estética de M. M. Bajtín [en ruso]. *Vestnik*, 1(19), 1-3. Recuperado de http://ifi.rsuh.ru/vestnik_2005_1_19_html

Perus, F. (Ed.). (2009). Posibilidades del dialogismo socio-cultural en la literatura latinoamericana. *Dialoguismo, monologuismo y polifonía. Tópicos del seminario. Revista de semiótica*, (21), 180-218. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Vauthier, B. (2009). Bajtín en la encrucijada de las ciencias humanas europeas "en crisis". Revisión de un debate. *Bakhtiniana*.,1, (1), 57-84.

Yancey, K. B., (Ed.). (1994). *Voices on Voice. Perspectives, Definitions. Inquiry.* Charlotte, North Carolina: University of North Carolina Press.

545. DESVIACIONES LINGÜÍSTICO-TEXTUALES DEL DISCURSO ESCRITO DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE LA USAT

DORIS LILIANA MOSCOL MOGOLLÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO (USAT)[1]

RESUMEN

El objetivo del trabajo es identificar las desviaciones lingüístico-textuales más frecuentes en los textos de los alumnos del primer ciclo. Este trabajo se ha fundamentado en la Lingüística textual, el Análisis del discurso y la Gramática normativa. Se empleó el método descriptivo-analítico, aplicado en 240 textos, expositivos y argumentativos, analizados en los niveles: organización textual y discursiva, morfosintaxis, léxico y gráfico. En la organización textual y discursiva, las mayores deficiencias se presentaron en la progresión temática (45%) y en la falta de cohesión (37.5%). En el nivel morfosintáctico, se hallaron en la construcción pasiva (50%) y en el gerundio (45%). En el léxico, se observaron en la imprecisión léxica (36.8%) y en los verbos cliché (31.5%). Este trabajo se podrá complementar con otro referido a la sistematización de los diversos recursos, para evitar tales diferencias y así contribuir al perfeccionamiento de la escritura.

PALABRAS CLAVE: desviaciones, escritura, morfosintaxis, léxico, tema, rema.

INTRODUCCIÓN

Una de las deficiencias de los alumnos recién admitidos a la universidad es la dificultad para plasmar sus ideas por escrito, a pesar de ser la escritura una herramienta fundamental en el autoaprendizaje. Así opina Paula Carlino (2003): "La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber".

El dominio de la escritura permite el desarrollo de habilidades metacognitivas que favorecen el avance del aprendizaje y la evolución del pensamiento. Además, facilita al alumno su inserción y permanencia en la universidad, así como su buen desempeño académico.

El objetivo de este trabajo es identificar las deficiencias lingüístico-textuales más frecuentes en los textos expositivos y argumentativos de 40 alumnos del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, para ayudarlos a superarlas y facilitarles su autoaprendizaje, pues la escritura activa el aprendizaje, como lo destacan Hayes y Flower (1996): "uno aprende a través del acto de redacción mismo".

MARCO TEÓRICO

Este trabajo se fundamenta en tres disciplinas: la Lingüística textual, el Análisis del discurso y la Gramática normativa.

En primer lugar, cabría diferenciar las dos primeras disciplinas, que, por lo general, suelen confundirse. La noción Análisis del discurso ha sido enfocada desde perspectivas diferentes, pues el término discurso carece de un sentido unívoco. Así, se pueden recoger acepciones diferentes de discurso: como discurso genérico referido a todo lo que el hombre dice o escribe, como un tipo de organización del enunciado, como un texto, como un intercambio oral que se produce en la conversación y como un entramado de encadenamientos intratextuales, con participación en un dispositivo de enunciación inscrito en un lugar o institucionalizado, como una formación discursiva que determina la manera de decir y de pensar.

Ante este panorama, seguiremos el concepto de Análisis del discurso, aportado por Juan Herrero (2006), que establece una relación entre el concepto de discurso como texto y la organización del mismo, según las prescripciones de un género o de un subgénero propio de este discurso social.

Corrobora esa idea Mainguenau (2000) cuando afirma que el Análisis del discurso debe poner de relieve la estrecha relación que existe entre la "organización textual del enunciado" y la "situación de comunicación" donde el enunciado se produce. Es decir, destacará el funcionamiento de la interacción comunicativa inscrita en textos o enunciados relacionados con un género o subgénero de un discurso social concreto.

Por otra parte, la Lingüística textual sirve de apoyo a los objetivos del Análisis del discurso. Contribuye eficazmente a poner de relieve la organización interna del texto, producido en una situación de interacción comunicativa regulada por las prescripciones de un género de discurso. Por eso, la Lingüística del texto y el Análisis del discurso se complementan.

Así lo plantea Adam (citado por Herrero, 2006) cuando afirma:

> La Lingüística textual tiene por objeto describir los principios ascendentes que regulan los encadenamientos complejos, pero no anárquicos de las proposiciones en el seno del sistema de una unidad de texto que presenta unas relaciones siempre especiales. El Análisis del discurso se detiene prioritariamente en la descripción de las regulaciones descendentes que las situaciones de interacción, las lenguas y los géneros imponen a los componentes de la textualidad.

El Análisis del discurso pone de relieve cómo el enunciado-texto, producido por un locutor, está respetando o subvirtiendo las normas y convenciones del género de un discurso (regulaciones descendentes). En cambio, la Lingüística textual se encargará de las regulaciones ascendentes que dirigen las operaciones de encadenamiento y de segmentación de las proposiciones, los periodos y las secuencias que, desde abajo (nivel microestructural) van constituyendo el entramado del texto (progresión temática) y se integran en un esquema composicional global (nivel macroestructural) que confiere unidad al conjunto haciendo que el texto adquiera coherencia, porque responde a una finalidad comunicativa determinada (Herrero, 2006).

Por eso, este trabajo se realiza desde la perspectiva complementaria del Análisis del discurso y de la Lingüística textual.

Como un complemento de las dos disciplinas, está la Gramática normativa, sustrato indispensable sobre el que se apoya el texto. Quien conoce las reglas gramaticales de una lengua puede construir textos claros e inteligibles. Así lo afirma Ramón González (2002): "… Hay un dominio en la construcción de los textos, porque se asienta sobre la base del conocimiento de las reglas gramaticales de una sola lengua".

Por otro lado, José G. Moreno de Alba destaca la gran importancia de la gramática no sólo para la escritura, sino también para ordenar las ideas.

> Conviene recordar que la gramática es, quizá más que otra cosa, una espléndida disciplina mental, que nos enseña a ordenar nuestras ideas, a jerarquizarlas, a relacionarlas. Estoy convencido de que, más que las reglas sintácticas, más que las recetas de redacción, es el ejercicio de la inteligencia, que está

presente en todo estudio gramatical, el que más ayuda a la expresión clara y precisa, a la comunicación oral o escrita inteligible (1987).

MÉTODO

Se empleó el método descriptivo-analítico, basado en la revisión de 240 textos, seis por cada alumno, tres expositivos y tres argumentativos, redactados por 40 alumnos del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Para clasificar las desviaciones lingüístico-textuales, se tomó como base la clasificación de las características lingüístico-textuales del discurso escrito, establecida por Calsamiglia y Tusón (2001), en cuatro niveles: la organización textual y discursiva, el nivel morfosintáctico, el nivel léxico y el nivel gráfico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Organización textual y discursiva

El texto escrito tiene la peculiaridad de desplegarse linealmente en el espacio de la página. Por eso, es indispensable una configuración externa que arme los contenidos, su ordenación y su organización. Se han desarrollado en la práctica de la escritura configuraciones materiales típicas propias de los textos escritos con el propósito de proporcionar a los lectores la orientación necesaria para interpretar los contenidos. Tales configuraciones o estructuras, por lo general, responden a determinado tipo de texto.

En este caso, se analizaron textos expositivos y argumentativos. Los alumnos debían elegir la estructura en cada uno de sus textos. Previamente, se analizaron textos modelo de las diferentes estructuras. No hubo problemas en el reconocimiento de éstas.

Tras el análisis, el alumno estaba en condiciones de aplicar dichas estructuras en sus propios textos, elaborados dos veces: en la primera redacción, sólo se corrigió y se especificaron los errores; y en la segunda, los alumnos redactaron la versión definitiva. Analizados los textos últimos, se obtuvieron los siguientes resultados:

2. Titulación

El título tiene una función catafórica de adelantar el contenido del texto; es un enunciado síntesis o un enunciado con fuerza retórica para atraer la atención del lector. Respecto a la titulación, en su mayoría los alumnos acertaron con el título.

Los títulos presentaron una construcción nominal en los textos expositivos. Así: *Causas de la contaminación ambiental, Técnicas de la administración moderna,* etc.

En los textos argumentativos, predominó la construcción verbal. Además, se emplearon titulares subjetivos o la tesis que se defendería en el texto:

Ejemplos: *¿Por qué invertir en el Perú?, Los alimentos orgánicos son beneficiosos para la salud.*

Aunque también se empleó la construcción nominal: *Internet y los universitarios; Gung Ho, técnica favorable a las empresas; Alimentos orgánicos: alternativa de vida saludable;* etc.

3. Segmentación del texto

Consiste en la distribución de los enunciados de un texto mediante el párrafo o macroproposición, constituido por microproposiciones o un conjunto de enunciados relacionados entre sí por el contenido. Lógicamente, la fragmentación del texto depende de la extensión, del tipo de texto y de la voluntad estilística del autor. La segmentación está al servicio de la comunicación del contenido (Calsamiglia y Tusón, 2001).

En los textos en estudio, se halló una aceptable segmentación de éstos: el 92% en los textos expositivos y el 90% en los argumentativos. El alumno ya emplea los párrafos para desarrollar una idea principal. Salvo algunas excepciones, pues algunos textos presentaron una deficiente segmentación, bien por exceso (varias ideas principales en un párrafo), o bien por defecto (ideas principales aisladas y

sin desarrollo), incluso las distribuyeron mediante subtítulos y las desarrollaron muy escuetamente. Así: *Para algunos, la palabra "orgánico" significa nutritivo; para otros, alimentos más limpios y seguros. Hay quienes los definen por su inocuidad al aire, a la tierra y al agua. //El gobierno federal de EE.UU. se encuentra en camino de promulgar una ley. Ésta definiría los productos orgánicos en cuatro categorías…*

En el caso anterior, se desarrollaron dos ideas principales en el mismo párrafo. Separamos con dos rayas oblicuas la otra idea principal que debió desarrollarse en otro párrafo, conectada con la idea anterior, mediante el uso de algún marcador discursivo.

Otro ejemplo de la deficiente segmentación es la presentación de la idea principal, sin desarrollarla.

Ej. *Aparte de las restricciones presentadas en la empresa, existe otro factor determinante del éxito de una empresa: la competencia en el mercado.*

El párrafo terminó allí, no se desarrolló la idea principal.

4. Puntuación

Muy relacionada con la segmentación del texto, está la puntuación. En la escritura, la puntuación constituye un factor importante: sirve para organizar el sentido del texto, darle relieve y matización. Por lo general, se mencionan dos tipos de puntuación: estilística y normativa. Para la escritura de los textos en estudio, se exigió el uso de la puntuación normativa.

En los textos en estudio se presentaron deficiencias en la puntuación, especialmente, en el uso de la coma. Se notaron los siguientes defectos, ya sea por abuso (35%) o por carencia (75%). Por abuso, se empleó coma tanto para separar sujeto y verbo, como para separar oraciones distintas a las que les corresponde el punto y no la coma.

Ej. El Perú(,) es un país que destaca por la diversidad de sus recursos naturales.

Ej. Esta meta es la misma en todos los negocios (,) consiste en obtener ganancias o utilidades a lo largo de todo el proceso.

La carencia del uso de la coma se presentó en tres modalidades: después de un marcador discursivo, ante un elemento desplazado y ante un sujeto diferente.

Ej. En conclusión (falta la coma) los alimentos orgánicos brindan muchos beneficios a la salud humana, pues, además de ser saludables…

Ej. A través de las precipitaciones (falta la coma) los contaminantes vuelven a los ríos (falta la coma) y éstos a su vez desembocan en el mar.

5. Cohesión

Otro aspecto muy importante es la cohesión de las ideas. , Se presentaron fallas, especialmente, en la cohesión de las ideas entre párrafos (37.5%). En el tema titulado ¿Por qué invertir en el Perú?, los párrafos de algunos textos se presentaron sin cohesión. Se pasó de un argumento a otro sin emplear ningún procedimiento de cohesión.

Ej. *El país presenta las condiciones necesarias para la inversión. Cuenta con recursos energéticos, como el gas natural y los combustibles, indispensables para el desarrollo de actividades económicas. Tales recursos brindan, asimismo, oportunidades de inversión, basadas en el aprovechamiento del gas de Camisea y en las abundantes reservas de gas disponibles en la zona costera, único yacimiento en la costa del Pacífico… (primer párrafo)*

La agricultura es un gran factor económico. El Perú tiene productos orgánicos en gran variedad... (segundo párrafo)

Se debió emplear un marcador discursivo, como *Por otro lado, la agricultura es otro recurso favorable a la inversión*, que permitiera pasar a otro argumento a favor de la tesis.

6. Citación

También se emplearon citas textuales. Se hallaron deficiencias al insertar una cita directa. Se presentó ésta como cita indirecta.

Ej. *Según Roberto Rapella sostiene que (debió omitirse sostiene que): "Todos los alimentos deben ser inocuos, es decir, no producir enfermedad..."*

7. Progresión temática

Se presentaron deficiencias en la progresión temática, articulación tema-rema. Este fenómeno emplea medios textualizadores o diversos procedimientos de cohesión textual, como la referencia endofórica, las microestructuras, muy relacionados con la pertinencia informativa. Implica no sólo información, sino también coherencia textual.

En el trabajo, se hallaron dos tipos de fallas en la progresión temática. Una de ellas es la falta de articulación entre el tema y el rema. Se distribuyó la información como si fuera un listado de ideas, sin cohesión alguna (45%). Otra deficiencia es el desorden de las ideas por la falta de un esquema previo a la redacción (15%).

Ej. Actualmente, la contaminación ambiental se ha incrementado enormemente cuyos efectos se manifiestan en las alteraciones de los ecosistemas… La contaminación física se refiere a las perturbaciones originadas por la radiactividad, calor, ruido, etc.

La contaminación química se refiere a compuestos provenientes de la industria química…

NIVEL MORFOSINTÁCTICO

Para Calsamiglia y Tusón (idem.), "el texto escrito de tipo académico está marcado por una exigencia de claridad, orden, precisión y trabazón que claramente afecta a las construcciones gramaticales". Por eso, muchos autores consideran la gramática como una propiedad de los textos. Para autores como Cassany et al. (1997) "las propiedades textuales son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística".

Los textos académicos requieren del buen uso de la gramática para lograr textos claros, ordenados, precisos, cohesionados y acordes a la situación comunicativa. Uno de sus rasgos es el uso de la tercera persona y de la impersonalización, que anula el protagonismo de los coanunciadores (Sanz, 2007).

Sin embargo, en algún texto se usó la segunda persona (4%). Apareció, quizá, como una interferencia con la lengua oral.

Ej. *¿Crees que tú contaminas el ambiente? Lo más probable es que también contribuyas a contaminarlo.*

Por otro lado, se omitió el pronombre personal les, usado para cohesionar las ideas, como elemento anafórico, lo que afecta la claridad del texto (3.5%). *El Decreto legislativo No. 662, aprobado en agosto de 1991, ayudó a los inversionistas extranjeros, pues (les) brindó confianza y seguridad…*

Otra forma gramatical mal empleada fue el verbo vocálico regular rociar, que aparece modificado por el cambio de una de sus vocales (3%). *Por otro lado, el campo se ve afectado por la gran cantidad de pesticidas que son roceados* (por rociados) *para evitar las plagas.*

Además, el verbo prever se utilizó de modo inadecuado. *Asimismo, se prevee (7%)* (por prevé) *para este año una inflación de 2.7%.*

Una de las deficiencias muy marcadas es el uso del gerundio (45%). Forma verbal no personal empleada para indicar una acción anterior o simultánea a la acción del verbo de la oración en que se halla, pero nunca posterior (Gómez, 2006). En la mayoría de textos se usó con sentido de posterioridad. *El Perú ha tenido un buen desempeño económico durante los últimos años, trayendo* (debe ser: lo que ha traído) *como consecuencia el incremento del PBI.*

También se hallaron deficiencias en la concordancia (25%). Específicamente, en la anteposición del adjetivo al sustantivo, y entre sujeto y verbo. *Para obtener la certificación, es necesario* (por nece-

saria) *la presentación anual de un plan de sistema orgánico(…) El precio de los alimentos orgánicos incluyen* (por incluye) *el costo de su cultivo, cosecha…*

Otro tema sintáctico es la construcción oracional, muy importante para la comprensión e interpretación de un texto. Se presentaron deficiencias en la construcción de oraciones activas, pasivas y compuestas.

En la construcción activa, se observó la ausencia de sujeto dentro de la misma oración, especialmente, cuando la oración se inicia con un complemento (15%). *En el caso de la extinción de los animales*, (ésta) *se origina, debido a los cambios climáticos, provocados por el hombre*.

En la construcción pasiva, el error estuvo en la falta de concordancia con el sujeto paciente (50%). *De acuerdo con las cifras de Organic Traslate Association, se alcanzó* (por se alcanzaron) *en el 2006 $210 millones…*

Respecto a las oraciones compuestas, se hallaron errores diversos (15%): gran extensión, abuso del "que", inadecuación del gerundio, sumados a la verbosidad. Probablemente, este fenómeno se deba a la falta de precisión léxica, que originó la concurrencia de oraciones subordinadas mal construidas. *Se estima que se puede exportar anualmente US $ 3 000 millones en madera a un mercado mundial con una demanda que supera los US $ 100 000 millones, dando trabajo permanente a más de 4000 000 personas.*

Se podría haber redactado así: *El país podría exportar anualmente US $ 3 000 millones en madera a un mercado mundial, con una demanda superior a los US $ 100 000 millones. De esta manera, generaría trabajo permanente a más de 4000 000 de personas.*

NIVEL LÉXICO

La escritura académica tiene su base en el léxico estándar normativo. En los textos analizados, se presentaron varias desviaciones léxicas: confusión de vocablos (10.5%), imprecisión léxica (36.8%), extranjerismos (21.05%), verbos cliché (31.5%).

En la confusión de vocablos, se emplearon palabras de sonido parecido, pero de significación distinta. *En los países desarrollados, la contaminación es de mayor escala, por la diversidad de fábricas e industrias, pues son un factor contaminante* ***latente*** (por patente).

Respecto a la imprecisión léxica, se emplearon términos inexactos. *Evitando el uso de pesticidas en el proceso de producción de los alimentos orgánicos, se eliminaría el riesgo de* ***adquirir*** (por contraer) *enfermedades…*

También se emplearon extranjerismos, anglicismos y galicismos innecesarios.

Ej. La gran cantidad de ***polución*** (por contaminación) *en el ambiente…*

Ej. Y es así como nuestro país está ***siendo visto*** *(Y* así nuestro país es visto) *con buenos ojos por el mundo entero.*

Se halló también un tipo de galicismo sintáctico, bastante arraigado en el Perú. Es la combinación de un sustantivo seguido de la preposición "a", más un infinitivo, con el significado de que se quiere, se debe o hay que. *Este proceso marca el* ***camino a seguir*** *de la empresa* (que debe seguir).

Otro tipo de galicismo sintáctico es la frase empleada "es por eso que" o "es por ello que", en vez de emplear una frase más corta y castellana: por eso o por ello. *Actualmente, se vive un gran interés por la alimentación saludable. Es* ***por eso que*** (por eso,) *los alimentos orgánicos tienen una gran acogida… Asimismo, se hallaron verbos cliché, como: dar, hacer, tener.*

Ej. *Los alimentos orgánicos* ***dan*** (por brindan) *un gran beneficio.... a la salud humana…*

Ej. *La gran cantidad de residuos generados por el hombre* ***hacen*** *imposible* (por impiden) *la labor de la naturaleza…*

Ej. *Para aumentar las utilidades en los negocios, se debe aumentar el rendimiento… Es así como se* ***tiene*** (por consigue) *una empresa firme y perdurable.*

NIVEL GRÁFICO

Se hallaron escasos errores ortográficos, en especial, en el uso de la tilde.

CONCLUSIONES

Se presentaron con más frecuencia los errores lingüístico-textuales siguientes: morfosintácticos (construcción pasiva, 50% y gerundio, 45%), de organización textual y discursiva (progresión temática, 45% y falta de cohesión, 37.5%) y de léxico (imprecisión, 36.8% y verbos cliché, 31.5%).

Este trabajo se podrá complementar con otro, referido concretamente a la sistematización de los diversos recursos para evitar las deficiencias lingüístico-textuales halladas, y así mejorar la escritura base del aprendizaje intelectual.

Notas

[1] Chiclayo, Perú dmoscol@usat.edu.pe

BIBLIOGRAFÍA

Calsamiglia & Tusón. (2001). *Las cosas del decir.* Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación,* 6(20).

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Gómez Torrego, L. (2006). *Hablar y escribir correctamente.Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco/Libros.

González, R. (2002). Competencia textual. En Romero, M. V. (Coord.), *Lengua española y comunicación.* Barcelona: Ariel.

Hayes, R. & Flower, L. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Número 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Herrero, J. (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso.* Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha.

Mainguenau, D. (2000). Analyser les textes de communication. Paris: Nathan.

Moreno de Alba, J. G. (1987). *Minucias del lenguaje.* México: Océano.

Sanz Álava, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria.* Valencia: Tirant lo Blanch.

546. UN FORO PARA LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL, LA LECTURA Y LA ESCRITURA

DANIA ORALIA AGUILAR MARTÍNEZ
VÍCTOR AGUSTÍN PÉREZ LUGO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM)

RESUMEN

Destacar la importancia de generar foros académicos que permitan desarrollar las habilidades transversales de comprensión y expresión en el ámbito universitario es el objetivo de esta ponencia.

El Examen General de Conocimientos del Ciclo Básico del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la UACM ha facilitado crear un foro que permite desarrollar las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita.

El EGC-CB en la UACM se plantea como una evaluación de conocimientos con una perspectiva interdisciplinaria e integral, inserto en su modelo educativo que plantea que "La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el educando aprenda y aprenda a aprender, de modo que logre su formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida" (*El proyecto educativo de la UACM, 2007*).

Sus fases son: 1.-Registro y elección del tema. 2.-Elaboración y primer entrega del ensayo académico. 3.-Discusión colectiva. 4.-Entrega del ensayo académico final.

La práctica de las habilidades transversales de comprensión y expresión oral y escrita en las fases se potencian porque el sustentante elabora un ensayo y lo defiende.

PALABRAS CLAVE: Foro, interdisciplinar, educación, expresión oral, escritura.

Abordar la importancia que tienen las habilidades transversales de comprensión y expresión, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita, en el ámbito universitario supone una revaloración de éstas a partir de las prácticas y actividades que se elaboran como parte de la evaluación de los estudiantes.

Las habilidades transversales en el entorno universitario están depositadas en cada una de las acciones que el docente o la propia universidad generan. Para desarrollar las capacidades superiores necesitamos de herramientas simbólicas (Peña, 2008) como las narraciones, los debates, los coloquios, los modos discursivos que utilizamos para interpretar y negociar significados. En fin, todas estas herramientas las utilizamos para lograr un pleno desarrollo porque todos nuestros actos intelectuales, nuestra forma de pensar, de aprender y de construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos, nuestras acciones y voliciones están mediados por

artefactos simbólicos (Vygotsky, 1979, citado en Lomas, 1993).

El lenguaje es un instrumento de mediación semiótica de los procesos psicológicos superiores, que tiene una presencia insoslayable en el proceso educativo (Vygotsky, op cit.). A partir de éste los estudiantes aprenden, reflexionan y participan en el diálogo continuo con que se construye el conocimiento.

Entonces el lenguaje (oral y escrito) es un sistema que forma parte de otros sistemas de representación, con ellos guarda una estrecha relación en el desempeño del ser humano. El uso del lenguaje, en el ámbito universitario, se puede advertir a través de la comprensión y expresión de la lengua oral y escrita. En este sentido, los foros culturales como los congresos, los seminarios, los encuentros académicos, entre otros, son propicios para que los estudiantes accedan a experiencias comunicativas diferentes a las del aula, son una contribución importante para que desarrollen la expresión oral y escrita. Un ejemplo de estos foros es el Examen General de Conocimientos del Ciclo Básico (EGC-CB) que se realiza en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

El EGC-CB es un examen de evaluación global de conocimientos fundamentales, desde una perspectiva interdisciplinaria e integral.

Durante las *fases* que se contemplan en el EGC-CB, la expresión oral y escrita se convierte en estrategia[1], tanto para la socialización como para el aprendizaje. Cada una de las fases tiene su propia dinámica, en ellas el sustentante pone a prueba las competencias que demanda el ámbito universitario.

Nos referiremos específicamente a las *fases 2, 3 y 4* porque en éstas se observa al sujeto inmerso en toda su dimensión, utilizando la expresión oral y **escrita como una estrategia para el aprendizaje**.

FASE 2. ELABORACIÓN Y PRIMERA ENTREGA DEL ENSAYO ACADÉMICO

Se solicitó la entrega del ensayo académico concluido. Una vez entregados, los textos son organizados de acuerdo a los temas desarrollados y distribuidos a los profesores participantes, con lo que se inicia el proceso de evaluación.

FASE 3. DISCUSIÓN COLECTIVA

La Fase de Discusión Colectiva (FDC) se caracteriza por ser el espacio en el cual el sustentante *defiende su trabajo*. Como sostiene el psicólogo Luria (1984), con relación al uso del lenguaje oral, el que haya un motivo para la emisión de un discurso y un proyecto o plan general por parte del que habla, ejerce una influencia determinante en el transcurso de toda la alocución, ya que inhibe las asociaciones que producen las distracciones. Mientras que en las conversaciones espontáneas es muy frecuente el cambio de tema.

En la fase de la discusión colectiva se puede observar lo que Ong (1987) refería al considerar la correlación entre la oralidad y la escritura, pues a través de la primera, los sustentantes defienden sus trabajos escritos y logran participar con mayor seguridad en sus intervenciones orales.

En la FDC el sustentante pone a prueba todas las competencias que requiere el ámbito universitario –lingüísticas, sociales, psicológicas, discursivas y epistémicas–. Así inicia o continúa su inserción en el proyecto de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en el que se establece que el estudiante es el foco de atención de las acciones educativas. La institución asume su función de promover el aprendizaje y propiciar que el educando aprenda y aprenda a aprender, de modo que logre su formación universitaria y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida (UACM, 2007).

Por otro lado, en esta fase la participación de docentes de diversas disciplinas fomenta la retroalimentación y la reflexión, los convierte en mediadores para reafirmar los conocimientos de los sustentantes. Sus intervenciones buscan desarrollar las habilidades metacognitivas (planificación, vigilancia, evaluación, entre otras) y con frecuencia contribuyen a la reestructuración (escritura) del tema presentado.

A continuación presentamos dos experiencias de la aplicación del EGC-CB (aplicación, 2010) durante la fase de discusión colectiva, en donde el sustentante logra advertir, verificar y/o corregir sus conocimientos ya sean lingüísticos, sociales, discursivos, psicológicos o epistémicos, al poner en prác-

tica sus maniobras conversacionales o habilidades de la expresión oral.

EXPERIENCIAS DE LA FASE DE DISCUSIÓN COLECTIVA

En esta fase participan un moderador-profesor, los profesores evaluadores y los sustentantes-estudiantes.

Ejemplo 1. Conocimientos lingüísticos y epistémicos

Moderador:-¡Buenos días! Les damos la más cordial bienvenida a la aplicación del Examen General de Conocimientos. Les sugerimos que no se presionen, tomen este examen como parte de su formación. Hay en sus lugares una hoja blanca para que escriban su nombre y les sirva como *personificador*.

Primero tendrán una ronda de cinco minutos. Cada uno de ustedes presentará una síntesis de su trabajo y expondrá las ideas que considere pertinentes.

¿Les parece si empezamos con la compañera que tengo aquí a mi lado derecho?

Sustentante 1: -Soy _____mi tema es _____ […] los países como América Latina y México tienen problemas serios de distribución de capital…

Moderador: -¿Alguno de ustedes tiene preguntas acerca del tema de su compañera?

Profesor evaluador: -¡Bien por tu exposición! Me quedé con una pequeña cuestión: nos podrías explicar en dónde están los países América Latina.

Sustentante 1: -¡Bueno los países en donde se habla español!

Sustentante 2: -Quiso decir en los países como México y otros de América Latina

Sustentante 1: -¡Ah! sí nada más que no escribí bien la frase (sintaxis) //[2] pero tengo una pregunta /// ¿Qué México no forma parte de Latinoamérica? (semántica)

Sustentante 2: -Sí //pero Latinoamérica no es un país.

Sustentante 1: -//¡Ya me queda claro!

Ejemplo 2 Habilidades lingüísticas, sociales y argumentativas (aplicación 2010 en PESCER).

Moderador: -¡Buenos días! Estamos aquí para llevar a cabo la aplicación del Examen General de Conocimientos. Hay en sus lugares una hoja blanca para que escriban su nombre y les sirva como *personificador*. Primero tendrán una ronda de cinco minutos. Cada uno de ustedes presentará una síntesis de su trabajo y expondrá las ideas que considere pertinentes.

¿Quién quiere iniciar?

Sustentante 1: -Les voy hablar de las // de la desigualdad y movimientos sociales en México […] México es un país que tiene muchas desigualdades //sí muchas desigualdades porque por ejemplo///mmm hay personas o gente que no tiene para comer cada día // y // y // pues como no tienen pues no pueden hacer lo que otras hacen// como estudiar (explica muy rápido su tema, le cuesta trabajo su intervención, utiliza giros no académicos, inicialmente se advierte el uso de una jerga, alarga su voz, expone acerca del movimiento del 68).

Moderador: -¿Cómo defines un movimiento social?

Sustentante 1: -Bueno // un movimiento social […] (al definir su concepto, cambia su tono, sus pausas son más prolongadas, utiliza un código de giros no académicos, en segundos corrige) es /// es como el movimiento de 68, un movimiento social queda definido como […] (utiliza la norma estándar y argumenta su respuesta) el movimiento del 68 marcó un ícono dentro de los movimientos sociales […] (se apoya en su texto y hace algunas modificaciones).

En el **ejemplo 1** se puede advertir cómo el Sustentante **1, a través de su habilidad epistémica y lingüística, clarifica y construye sus conceptos**. Además con la participación del Sustentante **2** se observa el principio de cooperación propuesto por Grice (citado en Requena, 1999) que evidencia la habilidad social y psicológica para recuperar a su compañera que se encuentra en aprietos. Además, el Sustentante **2** utiliza la Máxima de Calidad que establece que la contribución debe contener el grado de información que los propósitos de la conversación requieren. Ni mucho ni poco. Tanto el Sustentante **1**, como el Sustentante **2** aprovechan su discurso para obtener ganancia (construir su discurso) con su participación.

En el **ejemplo 2** se observa, por parte del sustentante, inicialmente una expresión oral con fisuras, pero poco a poco, por defender su postura y su trabajo, su expresión oral tiene una relación lógica entre ideas, su organización de pensamiento ayuda a sustentar aquello que enuncia. Se vuelve protagonista, su participación es activa, se sabe parte importante de este foro. Evidencia tanto sus saberes como sus habilidades. Transita del lenguaje coloquial al académico, de la lengua oral a la escrita.

De acuerdo con el macroindicador[3] III de la rúbrica para la evaluación del EGC-CB se espera que el estudiante logre lo siguiente: exponer oralmente las ideas propias y ajenas, y debatir algunos de sus aspectos comparativamente con las ideas de otros, elaborando un discurso argumentativo adecuado, coherente y con cohesión. En algunos casos, se observa en los sustentantes buen manejo del discurso oral acorde a la situación comunicativa (defensa oral y contexto académico). En ambos ejemplos el profesor evaluador sólo guía el proceso. Ayuda a que los participantes logren el discurso y sustenten lo que afirman.

Tomando en cuenta las observaciones de los dos ejemplos anteriores y con base en el macroindicador, así como en los subindicadores de la rúbrica, podemos hacer algunas reflexiones.

Durante la discusión colectiva se observa cómo el sustentante que tiene desarrollada la expresión oral utiliza sus habilidades discursivas generando y estructurando sus ideas para argumentar su tesis frente al otro (subindicadores 11 y 13); además sus intervenciones o enunciados tienen relación con el contexto (subindicador 14); por otro lado, se observa el subindicador 15 cuando desarrolla sus ideas con estructura lógica y cohesión; su capacidad de escucha (subindicador 12) se evidencia cuando toma en cuenta las participaciones de compañeros y docentes; el tiempo y el espacio en el que se encuentra le ayudan a neutralizar códigos y advierte la lengua estándar (subindicador 14).

Además, los sustentantes competentes se dan cuenta que pueden hacerse presentes, entonces se olvidan de los cinco minutos que les otorgaron, con su competencia epistémica *construyen y deconstruyen con los demás un tema*, en donde el suyo tiene relevancia y valor, hay idea de pertenencia, utilizan frases hechas, eufemismos, juego de palabras, cultismos y neologismos. Se saben protagonistas. Se descubren en un diálogo epistémico.

Por ello, en este contexto se instala el aprendizaje por descubrimiento que propone Ausubel, porque uno de los objetivos es que el estudiante aprenda de una situación inédita como es el EGC-CB. En éste, "el aprendizaje por descubrimiento tiene como principio que el contenido principal de lo que será aprendido, no se dé, sino que sea descubierto por el estudiante antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva" (Ausubel, 1976). Por ello, en el desarrollo de la aplicación del EGC-CB los sustentantes van advirtiendo la conciencia del uso de su discurso, su planeación, la vigilancia y la evaluación del mismo, además las relaciones que se entablan entre afirmaciones, el empleo de terminología, la forma en que se expresan las definiciones; van develando las estrategias del discurso académico en el cual ellos son partícipes, potencian su expresión oral o maniobras conversacionales porque observan modelos de intervención y los comparan con los propios, haciendo uso de ellos cuando la situación lo requiere. Asimismo, captan las ideas esenciales e intenciones de los textos orales[4] de diferente tipo y distinto nivel de formalización, que recuperarán en sus textos escritos.

Quienes aún no han desarrollado esta habilidad participan inicialmente sintiéndose vulnerables ante el avasallamiento discursivo de sus compañeros, sin embargo, *aprenden a aprender*, ahí mismo se dan cuenta que les hace falta desarrollar ésta y otras habilidades, pero insisten en participar y demostrar que ellos también están en proceso. Su aprendizaje se verá modificado según Vygotsky (1999) por la **zona de desarrollo próximo** (ZDP), la cual incorpora aquellas funciones que aún no han madurado, sin embargo, se hallan en proceso de maduración funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran en estado embrionario. Vygotsky plantea que hay gran diferencia si un joven trabaja solo o lo hace en compañía de otros más aptos o de un mediador, ya que su ZDP se verá motivada para desarrollarse.

FASE 4. ENTREGA DEL ENSAYO FINAL

A partir de los comentarios, observaciones y sugerencias vertidas en la discusión colectiva, el aspirante entrega la versión corregida del ensayo académico para su evaluación final.

LA EVALUACIÓN

Cada una de las fases descritas anteriormente se evalúa con base en la rúbrica, es decir, la herramienta de evaluación que define y describe de manera cualitativa y cuantitativa los indicadores generales y específicos. La rúbrica cuenta con siete perfiles o indicadores generales de evaluación, que contienen un total de 32 indicadores específicos con sus respectivos criterios de evaluación y ponderación numérica, que hacen referencia a los conocimientos y habilidades esperados en el egresado de CB. Un aspecto importante es que los perfiles son comunes a las áreas, es decir, pretenden ser transversales e integrales y no una suma de contenidos; con ello se intenta identificar elementos que indiquen la formación correspondiente al CB al evaluar, entre otros, conocimientos, ubicación de contextos, manejo y articulación de conceptos, identificación y análisis de procesos, construcción de argumentos, uso del aparato crítico y fuentes consultadas; así como habilidades, entre las que se encuentran: comparación, jerarquización, contrastación, inferencia, refutación, valoración; además de la originalidad, las características de la expresión oral y escrita, la escucha, el planteamiento de una postura crítica frente al tema desarrollado, por mencionar algunos.

Desde luego, como parte del proceso, la rúbrica ha precisado de revisiones constantes, se han hecho cambios a los perfiles e indicadores de evaluación a fin de contar con un instrumento que proporcione elementos cada vez más claros y precisos respecto de lo que pretende evaluar, en una búsqueda por lograr la transversalidad e integralidad en la evaluación.

En suma, a más de tres años de la implementación del EGC-CB, consideramos que es necesario seguir trabajando para consolidarlo como un instrumento y modelo de evaluación y certificación específico, consistente e integral para el CB; además de resultar una oportunidad para contribuir al fortalecimiento de este ciclo y del proyecto educativo de la universidad para desarrollar líneas de investigación al respecto; de igual manera, la relevancia de este examen contribuye a enriquecer las formas de evaluación y considerarla como una modalidad de certificación innovadora y de referencia en la educación a nivel superior en donde la expresión oral, la lectura y la escritura son fundamentales.

Notas

[1]. El concepto de estrategia es definido por Coll (cit. por Solé, 1994) como “un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad... Un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas... dirigidas a la consecución de una meta”.

[2]. Pausa breve //, pausa larga ///

[3]. Más información acerca del EGC-CB puede consultarse en http://www.uacm.edu.mx/certificacion

[4]. Se entiende que son textos orales en sentido estricto aquellos que, aunque están muy planificados, se construyen en situación, es decir, adquieren su forma lingüística última en el momento de su emisión.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Lomas, C. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Ong, W. (1987). *La oralidad del lenguaje*. México: FCE.

Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_ comunicacion

Requena, J. (1999). *Introducción a los estudios del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

UACM. (2009). *Informe sobre el desarrollo del Examen General de Conocimientos del Ciclo Básico*. México: UACM.

——— (2007). *El proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. México: UACM.

Vygotsky, L. (1999). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.

548. DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS-CIENTÍFICOS EN NIVEL SUPERIOR

TZITEL PÉREZ AGUIRRE
MATILDE RAMOS GARZA
JOSÉ LUIS MARTÍNEZ CANIZÁLEZ[1]
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de un proyecto llamado Diplomado en Redacción y Escritura Creativa implementado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, creado bajo la responsabilidad de la Dra. María Eugenia Flores Treviño, cuyo objetivo es desarrollar la redacción partiendo de las estructuras básicas hasta llegar a la composición de textos académicos-científicos y de creación literaria. El origen de este proyecto se basa en la concepción de que el enfoque de la educación superior tiene que cambiar de la enseñanza al aprendizaje. Este cambio implica el aprendizaje de capacidades básicas, funcionales y generales como son la tecnología, solución de problemas, interacción social, liderazgo y comunicación. En este último punto se pretende que el alumno desarrolle competencias generales de comunicación en lectura, expresión escrita y oral e interpretación sustentadas en los principios del enfoque comunicativo, lo que le permitirá desarrollarse mejor en las áreas en las que convive y ser competitivo en el entorno en que se inserta.

Para esta ponencia sólo se hablará lo referente al Módulo 3. Redacción de textos de investigación, en particular la composición de escritos académicos-científicos en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras, con el objetivo de presentar una estrategia que promueva el desarrollo de la habilidad de escritura de ese tipo de texto. El enfoque de este trabajo es proponer la planificación, la composición y la autorregulación del proceso de escritura de textos académicos, promover en los estudiantes la competencia de comunicación a través de una serie de ejercicios de composición que logren su desarrollo.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, estrategias didácticas.

El enfoque comunicativo surge en la década de los años 80 precedido por la teoría cognoscitivista y la teoría interaccionista. Se caracteriza por defender la competencia comunicativa en las diferentes habilidades lingüísticas, sobre la base de que la lengua debe ser considerada un vehículo para expresar y comunicarse, y por otro lado sustenta que la enseñanza debe basarse en el desarrollo de las funciones comunicativas, las cuales deben ser sistematizadas, de tal manera que rompa con el formalismo establecido anteriormente.

Por su parte, la evolución de los modelos de la composición escrita ha pasado por tres etapas; la primera, conocida como modelo orientado al producto, en el que se explicaba la naturaleza de la composición escrita desde una perspectiva lingüística y basada en las funciones; la segunda, de proceso,

que se enfocaba en el sujeto y en la que se distinguen tres modelos didácticos: traducción, etapas y cognitivo. De este último se deriva el modelo actual, llamado ecológico, que consiste en conceptualizar la actividad de la escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el aspecto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Podemos decir que el factor contextual posee, desde el enfoque ecológico, una influencia equiparable a la que, desde los modelos cognitivos, se atribuye a los procesos subjetivos de composición. (Quintero & Hernández, 2002).

La fusión del enfoque comunicativo y la evolución de los modelos de composición escrita permiten a maestros y alumnos optimizar su expresión escrita; ahora bien, a cinco años de implementarse, la demanda no sólo aumentó sino que se extendió a otros sectores en donde era necesario adquirir una mejora en la escritura, y entonces se empieza a recibir estudiantes de las Normales oficiales, docentes de otras dependencias de la UANL, estudiantes de nivel superior y posgrado, todos ellos con un mismo propósito: expresarse de manera eficaz por medio de la escritura.

Para esta ponencia sólo se describirá el Módulo 3, *Redacción de textos de investigación*, en particular la composición de escritos académicos-científicos en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras, con el objetivo de presentar una estrategia que promueva el desarrollo de la habilidad de escritura de ese tipo de texto.

Cuando se habla de la enseñanza de la lengua, se tiene la idea de que los estudiantes de nivel superior ya cuentan con cierto dominio de estructuras discursivas como la descripción, la narración y la argumentación; sin embargo, en ocasiones no sucede así, los estudiantes carecen de la habilidad de saber expresarse y de crear un texto por ellos mismos. En primera instancia, la mayoría de los estudiantes conciben a la escritura como el proceso de "cortar y pegar" información sin siquiera detenerse en intentar plasmar sus ideas en la hoja de papel, sobre todo cuando se trata de textos en donde primordialmente se utilizan estructuras discursivas como la exposición, la descripción y la argumentación, que implican un proceso complejo de pensamiento para expresar por escrito su opinión de manera justificada y argumentada. Por lo tanto, los estudiantes no muestran una competencia comunicativa y el diplomado se convierte en una posibilidad para la adquisición de ésta.

Para Carlino (2003), la escritura es promotora del aprendizaje (Klein, 1999; Marinkovich, 1999; Lavelle, 2003) y de la autonomía del alumnado por cuanto permite transformar la información en conocimiento e incrementar y transformar la estructura conceptual del escritor. En esta misma línea, Ellis (2004) confirma que los programas de escritura favorecen el aprendizaje de las ciencias, así como la consideración de la escritura como medio para aprender. Conley (2003) incluye la escritura como uno de los criterios para el éxito en la universidad (Villardón, Álvarez y Álvarez, 2008).

Existen algunas coincidencias entre los postulados básicos del Diplomado en Redacción y Escritura Creativa y las propuestas de Carlino (2003) y Cloney (2003). Con el primero, en la promoción del aprendizaje autónomo y con el segundo, en la importancia del diseño y promoción de programas institucionales como fórmula para aprender y posicionarse socialmente.

Si se parte de lo propuesto por Pilar Pérez Esteve y Felipe Zayas (2007), que señalan que la competencia de escritura es la capacidad para componer textos requeridos en las diversas esferas de la vida social y personal, es decir, para satisfacer las necesidades personales, para desarrollar y comunicar el conocimiento y para participar en la vida social, entonces en el módulo se pretende que los estudiantes –por medio de la composición de diversos textos– plasmen de manera óptima su pensamiento en la expresión escrita, tomando en cuenta los contextos comunicativos, con el propósito de proveer un soporte para la redacción de un proyecto de investigación, de una tesis de grado o de un trabajo académico de fin de semestre, entre otros.

La lengua escrita es un saber extraordinariamente polivalente y como tal presenta características que la hacen un medio fundamental para el desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto que

aprende en el período escolar, así como para la adquisición, creación y co-participación de nuevos saberes. (Álvarez Méndez, 1991).

Desde el punto de vista didáctico, dice este autor (1991), necesitamos entender la redacción como medio activo de pensamiento y de aprendizaje, un modo de descubrir lo que uno piensa y cómo lo piensa. Se trata más bien de formas a través de las cuales el alumno puede desarrollar sus propias capacidades y aspirar a la autonomía intelectual que le permitan acceder a las fuentes de los saberes histórica y socialmente establecidos y abrir caminos hacia otros nuevos.

A lo largo de la estadía de los jóvenes en la universidad, quizás la argumentación será una de las formas discursivas más utilizadas por ellos, debido a que los actos de comunicación académica se realizan de manera escrita, como la elaboración de ensayos, aplicaciones, análisis, proyectos, informes, tesis, entre otros tipos de textos, los cuales obligan a los alumnos a saber exponer ideas, a justificar y explicar su pensamiento. Así tenemos que: "la exposición y la argumentación se relacionan entre sí, de tal manera que la exposición se usa para informar y también para argumentar con el fin de convencer o persuadir a alguien de la propuesta establecida" (Sánchez, 2006).

Sin embargo, los estudiantes normalmente piensan que un texto se crea sólo tomando y transmitiendo y en muchas ocasiones repitiendo las ideas de otra persona. No logran expresar su punto de vista; por ejemplo, cuando se les solicita un texto en que es necesario justificar y argumentar sus ideas sobre un tema, no logran tomar una posición crítica y de reflexión frente al contenido que expresan, realmente para ellos se convierte en una tarea difícil y compleja desarrollar este tipo de estructura discursiva.

La argumentación relaciona lo concreto con las ideas abstractas y las generalizaciones, esto es, persigue defender una idea u opinión ante el lector, por lo que tienen una gran importancia en la sociedad, ya que constantemente intentamos justificar nuestra conducta u opiniones ante los demás. Esto último conduce a pensar que en las interacciones cotidianas argumentamos, y así es, ¿qué hacen los jóvenes cuando creen que se les ha llamado la atención o regañado por algo que no fue su culpa, o han solicitado un permiso para salir? ¿No argumentan? Entonces, ¿por qué es más complejo en el entorno escolar?

Silvia (2007) explica que la productividad escritora no requiere de habilidades innatas o rasgos especiales, sino de tácticas y acciones específicas. Graham, Harris y Mason (2005) encontraron que las producciones escritas y las habilidades escritoras pueden mejorar sustancialmente con el aprendizaje de estrategias de planificación y escritura junto con el conocimiento y los procedimientos de autorregulación necesarios para usar estas estrategias efectivamente.

En el módulo, algunos ejercicios parten de situaciones o temas cotidianos que permiten hacer notar en los estudiantes que quizás en un nivel básico hacemos uso de argumentos o justificaciones de nuestras ideas u opiniones para convencer en nuestro quehacer diario. Estas estrategias buscan utilizar las diferentes funciones de la lengua y los elementos de la comunicación, al ponerlos en práctica en diversas situaciones, reales y simuladas, que les permitan expresarse y comunicarse (de manera oral y por escrito) de forma clara y asertiva en los ámbitos personal, familiar, escolar, social y cultural.

Entonces, una universidad que favorezca un aprendizaje autónomo y significativo, que promueva el desarrollo del pensamiento, que potencie la adquisición de habilidades instrumentales necesarias para un desarrollo académico-profesional excelente, estaría formando estudiantes con un alto desarrollo argumentativo.

Resulta ser, en este sentido, muy ilustrativo el decálogo que nos presentan Camps y Dolz (1995) sobre algunos de los "saberes" implícitos del argumentador ante una situación polémica, de desacuerdo, de un conflicto de intereses:

- Reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él.
- Discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos.
- Tener su propia opinión sobre el tema discutido.
- Valorar los argumentos contrarios.

- Utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos.
- Reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar.
- Aceptar e incorporar algunos argumentos del adversario como concesiones.
- Saber negociar una posición de compromiso.

Si el propósito del diplomado es la mejora de la expresión escrita en el texto de investigación, es necesario que los estudiantes hagan consciente el proceso de planeación, composición y corrección del escrito, que comprendan los rasgos esenciales, "los saberes" implícitos que integran este tipo de texto, así, los estudiantes que aprenden estrategias que favorecen el control consciente sobre el proceso que conlleva la composición escrita son los que muestran mayores cambios en el desarrollo de su competencia (Santangelo, Harris & Graham, 2007). Estos cambios se manifiestan en textos mejores y en mayores niveles de complejidad en su conceptualización de la escritura. Castelló, Carretero, Gómez, Pérez Cabaní y Monereo (1999), Monereo (1997, 2001), Pérez Cabaní y Monereo (1996) estudiaron producciones escritas en la aulas y encontraron que los estudiantes que tenían un mayor nivel de conocimiento estratégico tomaban unos apuntes de más calidad que los que no.

Anna Teberosky señala que en los textos académicos se dan relaciones de tipo semántico que se desarrollan alrededor de ciertas funciones: la función ideacional (Halliday) de expresar un contenido; la función interpersonal, de comunicarlo teniendo en cuenta al interlocutor; la función textual, la de expresar un contenido en un texto –resultado de la unión de las dos funciones anteriores–; asimismo, el carácter distanciado de la comunicación, la intertextualidad y la producción solitaria llevan al escritor a usar la estrategia de guiar de forma explícita al lector.

Tarea ardua que proponemos, ya que para los estudiantes es más frecuente utilizar los supuestos, los implícitos, hasta los sobreentendidos en su expresión que el preocuparse por atender a la concreción, claridad y especificidad. Por tal razón, resulta difícil la elaboración de estos escritos, debido a que los textos argumentativos o expositivos exigen en mayor medida la presencia de planes que actúen como brújulas que orientan en el camino, que guían el proceso de su composición (Teberosky, 2010).

El enfoque del módulo es proponer la planificación, la composición, la autorregulación del proceso de escritura de textos académicos y promover en los estudiantes la competencia de comunicación a través de una serie de ejercicios de composición que logren su desarrollo.

Implementar diversas estrategias de escritura permiten establecer criterios sobre la relevancia de lo que se quiere expresar, el qué se quiere decir, el cómo decirlo, el por qué decirlo de esa manera, para quién se escribe; estos cuestionamientos y otros se toman en cuenta en la redacción de textos, se pretende que los estudiantes hagan conciencia de la importancia que tiene el saber escribir de una manera óptima para asegurar una comunicación eficaz y así lograr que las relaciones interpersonales sean mejores. Castelló (1996) señala que las estrategias de escritura permiten a quien escribe tomar decisiones sobre qué es lo más adecuado en una situación de comunicación determinada a partir de las condiciones que la definen; cuándo es más pertinente dejar de planificar para empezar a elaborar las diferentes ideas; por qué al redactar una argumentación es mejor dejar la exposición del punto de vista propio para el final, o cuándo –teniendo en cuenta los posibles lectores– es mejor empezar con un ejemplo que permite presentar y discutir puntos de vista contrarios al propio.

Sin embargo, el trabajo de la estrategia de aprendizaje no es sólo el único para acceder a los procesos cognitivos de profundización como se requiere desarrollar en los alumnos universitarios, se requiere de estrategias áulicas que describan cómo alcanzar el hacer, saber y saber ser de cada una de las tareas asignadas y sustentarlas con referentes teóricos como lo advierten los estudiosos.

Entre las estrategias que destacan está la del aprendizaje colaborativo, que propicia la interdependencia positiva, además de impulsar la responsabilidad individual y la responsabilidad colectiva para lograr metas de grupo.

Cenich (2005, citado en Sáez Álvarez, 2010) señala que en el trabajo colaborativo ocurren inte-

racciones productivas donde los miembros del grupo deben evaluar situaciones, negociar ideas basadas en argumentos sólidos que le permitan tomar decisiones y proponer soluciones, todo esto requiere de estrategias y procesos cognitivos superiores. Los miembros del grupo a través de su interacción construyen conocimiento (Cenich & Santos, 2005; Coll, Mauri & Onrubia, 2006, citados en Sáez Álvarez, 2010).

De esta manera la actividad se desarrolla en grupos, los estudiantes se disponen a redactar un texto de tipo académico-científico por medio de la escritura colaborativa, esto es, todos los integrantes del equipo participarán activamente en la composición del escrito; el ejercicio se constituye en tres momentos, el primero en donde los estudiantes interactúan para seleccionar el tema que consideren más adecuado para trabajar, así como buscar al menos dos fuentes de referencia; el segundo, en donde inicia el proceso de escritura y se planifica el texto, como lo señala Castelló (2008), en la planificación se generan y se organizan las ideas con las cuales se escribirá el texto, después se llevará a cabo el proceso de escritura con los requisitos necesarios del texto argumentativo, como lo es una exposición de ideas, con sus justificaciones y sus garantías, con el fin de convencer al receptor; el tercero, es cuando se lleva a cabo el proceso de corrección del texto, en cada grupo se discute la composición del texto, es decir, las operaciones de producción y elaboración textuales y el resultado obtenido; en este momento es cuando los estudiantes reconocen las mejoras y las asumen en un proceso de autorregulación individual. Una vez que se cumplan estas fases, el profesor dará un cierre y realizará una autorregulación grupal, en donde compilará las retroalimentaciones de los equipos, así como las suyas, y hará conscientes las medidas de optimización de la escritura para obtener un producto individual o grupal, que será el texto académico-científico concluido, esto es, un escrito argumentativo en donde se integren todos los rasgos que involucran este tipo de texto, como lo es el contenido y el tema, el contexto y la finalidad, todo en un marco de exposición concreta de ideas, de diálogo entre los autores seleccionados en las fuentes, de coherencia en el discurso, es decir, que se cumplan con las funciones: ideacional, interpersonal y textual.

Desde esta perspectiva el trabajo se enfoca a explicar los procesos pedagógicos diseñados por el docente y las estrategias para llevar a cabo el proceso de composición escrita en diferentes contextos, por medio de las actividades anteriores y con la presentación de su producto, el estudiante está desarrollando su capacidad de escritura de textos académicos-científicos, todos ellos contextualizados a partir de los modelos descritos.

Álvarez (2004) señala la necesidad de diseñar proyectos docentes que pongan énfasis en el desarrollo de la competencia estratégica y metacognitiva de los estudiantes como una vía para la mejora de la calidad de los escritos. Por lo tanto, este proyecto desarrolla en los estudiantes la competencia comunicativa y permite a maestro y alumnos procesos de pensamiento complejo que contribuyen a la formación integral.

Notas

[1]Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, M., Villardón, L. & Álvarez, Y. C. (2010). Influencia de los factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.

Álvarez, J. (1991). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 11-30.

Briceño-Moreno, M. (2008). El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas. *Educación y Educadores*, 11(2), 107-118. Recuperado de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411208

Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas, *Revista Propuesta Educativa, FLACSO Educación*, 26.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castelló, M. (Comp.) (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J.I. & Monereo, C. (coords.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Castelló, M., Carretero, M.R., Gómez, I., Pérez Cavan, M.L. & Monereo, C. (1999). Toma de apuntes en estudiantes universitarios: descripción de las condiciones de un escenario específico. En Pozo, J.I. & Monereo, C. (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Conley, D.T. (2003). *Understanding University Success. A Report from Standars for success*. Cambridge: Center for Educational Policy Research.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. & Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

González, G. & Matajira Díaz, L. Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Revista Educación y Educadores*, 8, 21-44.

Graham, S., Harris, K.R. & Mason, L. (2005) 'Improving the writing performance, knowledge, and sef-efficacy of struggling young writers: The effects of sef- regulated strategy development', *Contemporary Educational Psychology*.

Ellis, R. (2004). University Student Aproaches to learning science through writing. *International Journal of Science Education*.

Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing –to-learn. En *Educational*

Psychology Review.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.

López, M. G. (2007). Teorías, métodos y técnicas para la enseñanza de la lengua. En López, J. & Maciel, G. (Eds.), *IV Encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México: Actas*. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Mantecón, B. (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Málaga: Ágora.

Mendoza, A. (Coord.). (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.

Michel, J. A. (2005). Los conocimientos que son necesarios desarrollar en la formación universitaria. *Foro Educacional*, (7), 85-98.

Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del *self* y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3).

Monereo, C. (Coord.) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: EDIUOC.

Pérez Esteve, Pilar & Felipe Zayas. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. España: Editorial Alianza.

Pozo & C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Siglo XXI, Santillana.

Quintero G. A. & Hernández M. A. (2002). *El desarrollo de la composición escrita: un programa de instrucción*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

Sáez, C. (2010). Consideraciones en la implementación de aprendizaje colaborativo en el aula con apoyo de tecnología de la información y la comunicación. *Revista Intersecciones Educativas*. (2).

Sánchez Lobato, Jesús. (coord.) (2006). *Saber escribir*. España: Aguilar.

Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2007). Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*.

Silvia, P.J. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Teberosky, Anna. (2007). El texto académico. En Castelló, Montserrat (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos.* España: Graó.

Villardón, G. L., Álvarez, A. M. & Yániz, C. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Girona: Universidad de Deusto.

Villardón, L. & Yániz, C. (2003). Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables. *En III Jornada de aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad de Deusto.

551. APRENDER A PENSAR PARA OPINAR: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

MARTÍN SÁNCHEZ CAMARGO
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, PUEBLA (UDLAP)
MARÍA CRISTINA CASTRO AZUARA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA (UATX)

RESUMEN

En este trabajo abordamos el problema del desarrollo de competencias argumentativas en el nivel superior. Partimos del hecho de que las habilidades argumentativas básicas que poseen los estudiantes al ingresar a la universidad, están estrechamente relacionadas con la escasa práctica del discurso persuasivo que realizan en el nivel medio superior, pero sobre todo, con el tipo de pensamiento que desarrollan en la vida cotidiana y que trasladan al ámbito disciplinar propio de la educación superior, pensamiento que está muy alejado de las formas propias del razonamiento del experto o del científico, con el que estarán obligados a interactuar en la vida académica y profesional. El objetivo del trabajo es realizar una reflexión sobre la importancia de la argumentación como herramienta de pensamiento y persuasión y la necesidad de desarrollar esta competencia para generar en el estudiante condiciones para construir y expresar opiniones.

PALABRAS CLAVE: competencia, escritura académica, argumentación, pensamiento cotidiano, pensamiento científico.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la universidad mexicana ha orientando sus modelos educativos hacia enfoques basados en la formación en competencias. Esta tendencia ha obligado a las instituciones a repensar el papel que tiene la comunicación oral y escrita en el contexto universitario y, sobre todo, la responsabilidad de la universidad en el desarrollo de esta competencia básica.

Hablar de desarrollo de competencias de comunicación en este nivel educativo no es asunto simple, pues prácticamente todas las actividades académicas están asociadas con la lectura, la escritura y la expresión oral. Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren del hablante o del escritor habilidades que van más allá del simple dominio de las convenciones lingüísticas. Estas prácticas académicas, entre muchas otras, exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y, por supuesto, construir opiniones objetivas y sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de formación. Por lo mismo, el desarrollo de competencias argumentativas es requisito fundamental para generar en el estudiante un pensamiento

complejo y reflexivo que le permita interactuar de manera eficaz en un contexto en el que se le exigirá multiplicar sus capacidades de análisis y síntesis, reorganizarlas de manera más eficiente en situaciones complejas, tal como lo hacen las personas expertas en un área de conocimiento.

En este trabajo, abordamos el problema de la enseñanza de la argumentación en los primeros años de la formación universitaria. Para ello, partimos del supuesto de que en los cursos de escritura académica es posible desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento que les permitan percibir la naturaleza y estructura de un problema a partir de sus relaciones con la organización conceptual o teórica del área disciplinar o de conocimiento en el que se encuentran situados. Además, insistimos en la importancia de relacionar estas estructuras de pensamiento con los patrones discursivos propios de la comunicación especializada, pues existe una correlación entre las maneras como se construye conocimiento, es decir, como se identifican problemas, se evalúan posturas, se confrontan perspectivas, se desechan propuestas, se incorporan conocimientos nuevos y la manera como esto se hace a través de un uso particular del lenguaje y un texto específico, tal como un ensayo, un artículo de investigación o un informe escolar. Nuestro objetivo es contribuir a la reflexión, que en el marco de la alfabetización académica, se está gestando en nuestro país para desarrollar metodologías que garanticen el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes universitarios.

LAS PRÁCTICAS ARGUMENTATIVAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Es evidente que en educación no se puede hablar de desarrollo de competencias de modo independiente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desarrollar competencias de lectura y escritura académicas en la universidad requiere de una nueva cultura educativa centrada en el aprendizaje y en el conocimiento de cómo aprenden nuestros estudiantes y, sobre todo, cómo podemos ayudarlos a aprender mejor.

La entrada a los estudios universitarios implica, para los estudiantes, no sólo un proceso arduo de aprendizaje de contenidos disciplinarios de complejidad creciente, también se requiere el conocimiento y dominio de diversos modos de comunicación de ese saber disciplinario, hasta tal punto que gran parte del fracaso académico de los alumnos se debe a los serios problemas de acceso a los textos disciplinares y a las importantes limitaciones para dar cuenta de los saberes construidos, de acuerdo con las restricciones de formulación propias del discurso académico, en general, y de los ámbitos disciplinarios específicos, en particular.

Esta innegable conexión entre las habilidades discursivas académicas y el aprendizaje disciplinario fue ignorada por mucho tiempo, tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación. El docente universitario, a pesar de que año con año recibía un estudiantado con mayores dificultades en el manejo del lenguaje oral, la lectura y la escritura, pensaba –y en muchos casos sigue pensando– que no debía ocuparse de dichos problemas. Pero tampoco reparaba en que las dificultades no se concentraban sólo en las competencias que debían traer los alumnos del bachillerato y que no poseían, sino en el desconocimiento, por parte de dichos estudiantes, de los modos específicos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento científico en el ámbito académico; modos que deben ser aprendidos y, por lo tanto, enseñados. Afortunadamente, esta representación de los docentes viene modificándose ya desde hace algunas décadas en nuestro país.

La mayoría de las universidades mexicanas, públicas y privadas, han reconocido que sus estudiantes deben incorporarse a las comunidades de conocimiento, y que para lograrlo, requieren desarrollar herramientas intelectuales que les permitan convertirse en mentes críticas y reflexivas frente a los fenómenos disciplinares, pero también frente a los hechos de la vida social. Se ha reconocido, entonces, que la matriz cognitiva que traen los alumnos de sus estudios previos no es suficiente en este nuevo contexto de formación, y que se requiere enseñarles las formas de pensamiento, manejo y comunicación de información, propias de los ámbitos especializados (Pozo & Pérez Echeverría, 2009). Sin embargo,

en el contexto mexicano, a pesar de los proyectos de renovación curricular implementados desde hace más de diez años no se ha abandonado todavía, en los hechos, una concepción reproductiva y estable del conocimiento, lo cual tiene numerosas implicaciones; entre ellas, la desatención al desarrollo de habilidades de *pensamiento crítico* o de *habilidades argumentativas*. No sólo no se ha generalizado la enseñanza explícita de la argumentación, sino que tampoco se promueven contextos institucionales para la discusión crítica; no se crean espacios para que el estudiante haga uso de la palabra propia, ni fundamente sus puntos de vista. Por el contrario, en muchos casos se siguen manteniendo actitudes que concentran el uso de la palabra legítima en el docente, lo cual implica una adhesión, en gran medida y sin cuestionamiento, al modelo transitivo de conocimiento, representado, en el caso de la universidad –especialmente en el área de las ciencias humanas y sociales–, en la tradicional dicotomía académica *clase teórica* (exposición magistral) y *clase práctica* (aplicación de conocimiento teórico). Esta adhesión parece estar apoyada en una serie de supuestos, tales como que los estudiantes carecen en absoluto del conocimiento disciplinar, por lo tanto, hay que transmitirlo, y que al carecer de este conocimiento, no están en condiciones de dar su punto de vista acerca de lo enseñado, por lo cual deben reproducir lo más fielmente posible el recorte disciplinario del docente y demostrar lo aprendido aplicando esos contenidos teóricos. De esta manera, el docente termina reforzando las prácticas escolares arraigadas, lo que perjudica al alumno en el abordaje de textos académicos, al favorecer con respecto a los mismos, por ejemplo, estrategias de *lectura y escritura expositiva*, es decir, sólo importa recuperar y repetir qué dice el texto, pero no quién lo dice, ni desde qué marcos conceptuales, ideológicos e históricos lo dice, ni qué evidencias proporciona para decirlo.

ENSEÑAR A PENSAR Y A OPINAR

Una de las ideas más extendidas entre los profesores universitarios es que los estudiantes piensan poco, y que cuando lo hacen es de manera desordenada y fuera del contexto requerido. Ésta es, a todas luces, una apreciación poco fundamentada. Nuestros estudiantes piensan, pero no lo hacen como lo exige el contexto disciplinar; las evaluaciones que realizan de los fenómenos estudiados y discutidos en el salón de clases, o leídos en los textos especializados sugeridos por sus profesores, y las consecuentes opiniones expresadas en sus textos escolares son construidas, la mayoría de las veces, desde los marcos de su experiencia personal, lo que nos coloca frente a lo que algunos especialistas han denominado un pensamiento cotidiano que, si bien funciona en contextos poco formales, no es suficiente para realizar las actividades del contexto académico y profesional (Norman, 1990; Mieg, 2006).

Cuando nuestros estudiantes llegan a la universidad lo hacen con un bagaje cultural construido, en su mayoría, a partir de las experiencias cotidianas. Y es éste el que ponen en marcha cuando deben enfrentar situaciones que requieren de la reflexión para la solución de problemas en el contexto académico y disciplinar. Evidentemente, este pensamiento intuitivo es útil en determinados contextos, pero no lo es en el contexto académico, que requiere de formas de pensar específicas y de argumentaciones construidas en función de esas formas de conocimiento también específicas. En otras palabras, el contexto universitario requiere de un pensamiento complejo que es resultado de la formación y experiencia en un campo determinado del conocimiento. A ese pensamiento se le ha denominado *pensamiento experto* (Chi, 2006), y permite una solución más adecuada de los problemas debido a que quien lo ejercita, generalmente un especialista en una determinada rama del conocimiento, percibe rasgos en las situaciones y fenómenos que pasan desapercibidos al novato. La identificación de esos rasgos permite evaluar la situación de manera más rigurosa y tomar decisiones sobre las maneras de proceder frente a tal situación, previendo consecuencias e implicaciones.

Los rasgos propios del pensamiento experto generan, consecuentemente, argumentaciones mejor fundamentadas, lógicas y pertinentes. Por ello, fomentar un pensamiento complejo implica, también, desarrollar en el estudiante habilidades argumentativas que le permitan, por ejemplo, tener en cuenta

las distintas maneras de enfrentar una teoría, esto es, los marcos propios de la disciplina estudiada para poder utilizarlos en la construcción de una opinión que deberá ser defendida en busca de una adhesión. El reto de la enseñanza de la argumentación en la universidad es, entonces, reducir la brecha entre las formas de pensar de los estudiantes y las formas de razonamiento de los expertos a través de la construcción de discursos persuasivos que promuevan la solución de problemas en las distintas áreas del conocimiento.

Entre las estrategias que favorecen los procesos de una escritura académica de tales características, se encuentra la lectura argumentativa de textos académicos ejemplares, que implica centrar la atención en los pasos retóricos que los escritores expertos despliegan para enmarcar sus investigaciones, ocupar un lugar en el entramado científico y fundamentar el conocimiento construido, a través de la articulación entre hipótesis, datos y conclusiones, y a través de la discusión con resultados de otras investigaciones. El conocimiento de las estrategias argumentativas y discursivas utilizadas por el experto, permite trazar un plan de intervención pedagógica que las haga explicitas al estudiante, pues los textos académicos involucran complejos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que no se construyen en poco tiempo. Por ello, en la didáctica de la argumentación es importante partir de los siguientes reconocimientos:

- La experiencia de la escritura académica como una herramienta epistémica que permite transformar y construir conocimiento, y no simplemente reproducirlo.
- La toma de conciencia de que esta construcción de saberes está regulada por normas legitimadas en las comunidades académicas, aunque con diferentes restricciones en los diversos ámbitos disciplinarios.
- La co-determinación entre lectura y escritura. Leer como escritores, escribir como lectores, es una competencia que se construye en el taller donde se estimula el volver a la lectura, después de haber recorrido el camino de leer y escribir, de escribir y leer, de leer para escribir, de escribir para leer. Quien lee los textos con una postura crítica, desde una perspectiva argumentativa, puede abandonar una lectura lineal e incorporar las dimensiones pragmáticas y globales, capaces de generar una apropiación más acabada del texto. Quien escribe, teniendo en cuenta al lector, posicionándose en su perspectiva, anticipándose a sus inquietudes o posibles objeciones, conduciéndolo y orientándolo en su lectura, resulta un escritor más eficaz. La retroalimentación entre lectura y escritura permite que los estudiantes experimenten la dimensión epistémica de estos procesos que se potencian en su interacción.
- El reconocimiento de la investigación como un modo válido y productivo de aprendizaje, ya que permite un mayor compromiso con el conocimiento, a la vez que exige el desarrollo de la argumentación científica, indispensable para la construcción de saberes académicos. En segundo lugar, con respecto a las expectativas de un aprendizaje efectivo de las habilidades argumentativas académicas, éste puede lograrse sólo parcialmente en un año de curso y bajo determinadas condiciones. Entre ellas, los estudiantes que logran llegar a niveles básicos de argumentación académica son aquellos que han podido alcanzar cierto dominio en la argumentación informal.

Estos puntos nos permiten pensar en la alfabetización académica, a la vez, como un desafío y como un compromiso que debe asumir el docente universitario, desde su propia asignatura, porque es allí donde obtendrá los beneficios de haber encarado la enseñanza disciplinaria; no ya como una ilusoria transmisión de conocimientos, sino como un espacio de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso. Para ello, será necesario también pensar en la lectura y la escritura académicas como prácticas diferenciadas que requieren trabajarse de manera sistemática en la educación universitaria, y a las instituciones como las principales responsables de la promoción de dicha actividad.

CONCLUSIÓN

Una realidad del contexto educativo mexicano es la escasa reflexión que en el nivel medio superior se

realiza sobre los géneros escolares y su relación con las áreas del conocimiento que ahí se estudian. Los jóvenes llegan a la universidad sin experiencias de escritura y lectura disciplinar que les faciliten el contacto con los discursos especializados con los que tendrán que interactuar. Y el problema no termina ahí, muchos de los cursos de lectura y escritura que las propias instituciones de educación ofrecen a sus recién ingresados continúan impartiéndose bajo el cobijo de paradigmas que han demostrado su poca efectividad y con la premisa de que se trata de cursos que tienen como objetivo remediar las carencias que los anteriores niveles educativos no han logrado cubrir.

Los jóvenes que llegan a las distintas carreras técnicas y universitarias, y se enfrentan por primera vez a textos especializados podrían sentir que leen en otro idioma, a pesar de que el texto esté escrito en su propia lengua. Esto se debe a que nunca antes han participado en interacciones dentro del dominio de la ciencia y de áreas específicas de ésta. Por lo tanto, desconocen los procesos de construcción de conocimientos dentro de las distintas disciplinas, no conocen la coherencia estructural de esos dominios; tampoco conocen las convenciones y los rudimentos de la escritura ni los géneros privilegiados por estas áreas. Urge, en consecuencia, contar con planes de acción y proyectos de intervención pedagógica que tiendan el punto entre expertos y aprendices, y les hagan explícitos a éstos últimos los requerimientos de la escritura académica y disciplinar. Por lo tanto, abogamos por el desarrollo de proyectos institucionales multidisciplinares que involucren tanto a profesores de lengua como a especialistas en las áreas del conocimiento involucradas en la formación de los estudiantes. Se trata de reconocer la necesidad de alfabetizar a los estudiantes en las habilidades, destrezas y competencias que se requieren tanto en el ámbito académico como en el disciplinar y profesional.

Por lo mismo, la enseñanza de la argumentación debería ocupar un lugar central en el plan curricular de las licenciaturas, si lo que se espera es que los alumnos den cuenta de su aptitud crítica por medio de textos de índole persuasiva. Las competencias textuales y discursivas de la argumentación se pueden desarrollar tanto como uno lo desee y las circunstancias lo permitan. La tarea del profesor –tanto de lengua como de las asignaturas– es acercar a sus estudiantes a los registros y variedades de los procesos de la argumentación propios de su ámbito disciplinar. Por ello, la lectura, el análisis y el comentario de géneros argumentativos son fundamentales para que el estudiante obtenga la satisfacción intelectual de quien ha rastreado los registros del texto y descubierto su estructura, pero además puede manipularla y producir nuevos textos con más complejidad temática y estructural, que revelen los procesos de pensamiento involucrados en su construcción.

Aprender a argumentar implica aprender a pensar, y aprender a pensar requiere estar en contacto con situaciones abiertas de diálogo y discusión. Para ello es necesario que nuestros estudiantes investiguen y se informen. La búsqueda de información y la lectura de textos especializados es la base para desarrollar las habilidades argumentativas requeridas en la universidad. Para opinar, nuestros estudiantes necesitan contrastar puntos de vista, identificar posturas o posiciones similares o diferentes de las propias, y la única vía para hacerlo es a través de los infinitos y variados discursos que circulan en los contextos especializados.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.

Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. En. Ericsson, K.A. (Ed.). *The Cambridge handbook of expertise and Expert Performance* (pp. 21-30). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva Unipluri/versidad, 4(3), 9-17. Recuperado de http://unipluriversidad.udea.co/ vo14-1/vo14-3-2.htm

González Gaxiola, F. (2009). *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*. México: UNISO.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Mieg, H. A. (2006). Social and sociological factors in the development of expertise. En Ericsson, K.A. (Ed.). *The Cambridge handbook of expertise and Expert Performance* (pp. 743-760).Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Norman, G. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*. Madrid: Nerea.

Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

——— (Ed.) (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pozo, J. I & Pérez Echeverría. M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.

Solé, I. & Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25(4), 6-17.

Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículum. Barcelona: ICE/Horsori.

552. ENSEÑANDO A LEER Y ESCRIBIR A LOS FUTUROS DOCENTES

CARMEN ROSA BARRIENTOS GUEVARA
MARÍA CRISTINA LOBO GÓMEZ
INSTITUTO NORMAL SUPERIOR CATÓLICO "SEDES SAPIENTIAE"
(I.N.S.C.S.S.)

RESUMEN

Esta ponencia presenta una respuesta a la problemática de la lectura y escritura que tienen los futuros docentes de comunicación y lenguaje. Muestra cómo desde la materia de lingüística textual, se puede responder al desafío de enseñarles a desarrollar procesos de comprensión lectora y habilidades de producción escrita, paralelamente al avance de los contenidos de la disciplina. Para ello, diseñamos un plan didáctico del cual sólo presentamos la secuencia formativa organizada en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. En todas enfatizamos los procesos de comprensión lectora y producción de textos, proporcionando a los futuros docentes estrategias que les permitieran desarrollar sus capacidades lectoras y de expresión escrita para que pudieran transferirlas a otras situaciones y otros textos y utilizarlas en su futura práctica docente.

La evaluación realizada al finalizar la secuencia demuestra satisfacción en los participantes, quienes consideran que se respondió a sus necesidades e intereses. Por otra parte nos permite reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica para mejorarla.

El trabajo fue realizado durante la gestión 2010, con dos cursos paralelos de IV semestre de la especialidad de Comunicación y lenguaje en el Instituto Normal Católico "Sedes Sapientiae", institución privada, encargada de la formación docente en Cochabamba-Bolivia.

PALABRAS CLAVE: dificultades en la lectura y escritura, proceso de comprensión lectora, proceso de producción escrita, secuencia didáctica, metacognición.

INTRODUCCIÓN

Actualmente leer y escribir se constituyen no sólo en un derecho sino en una necesidad, pues sin estas habilidades es muy difícil sobrevivir en esta sociedad que es predominantemente letrada: se lee y escribe en el hogar, en la escuela, en la calle, en el trabajo... Lectura y escritura nos permiten dar respuesta a muchas necesidades cotidianas; a través de ellas comunicamos nuestros pensamientos, nos informamos, averiguamos, aprendemos, enseñamos.

En las instituciones educativas la lectura y la escritura tienen que ser las metas fundamentales de la enseñanza porque son la base del aprendizaje de todas las áreas curriculares. Los estudiantes, no sólo en la escuela sino también en la educación superior, difícilmente podrán aprender sin antes haber desarrollado las habilidades de leer y escribir. Los docentes, conscientes de esto, manifiestan que

la mayor dificultad para la enseñanza de las diferentes materias curriculares es que los estudiantes no entienden lo que leen y no escriben con claridad y coherencia. Si bien estas afirmaciones demuestran preocupación, no se observan aportes de solución, pues continúan solicitándoles que lean y escriban sin decirles cómo hacerlo.

Como es prioritario dar una respuesta a esta problemática para que no se vaya perpetuando indefinidamente, decidimos elaborar una propuesta de intervención pedagógica y aplicarla en el Instituto Normal. Elegimos esta institución porque la experiencia será replicada en todos los cursos por los maestros de las diferentes especialidades, quienes enseñarán a sus estudiantes a leer y escribir en su disciplina. Por otra parte, porque los estudiantes son futuros docentes y tendrán la responsabilidad de formar niños y jóvenes, se constituirán en modelos lectores y escritores y replicarán lo aprendido.

El trabajo se realizó en la gestión II-2010, con dos grupos paralelos de estudiantes de 4º Semestre de la especialidad de Comunicación y lenguaje desde la materia de Lingüística Textual a partir del tema "Los determinantes". Se incluyó la transversal Educación para la Democracia, pues en nuestro medio se observan numerosos casos de violencia con la justificación de que se está haciendo "justicia comunitaria".

Iniciamos la intervención aplicando un diagnóstico en el que se constató que los estudiantes presentan las dificultades enlistadas abajo. :

En relación a la lectura:

- Olvidan plantearse previamente el propósito, leen igual si se trata de buscar un dato, retener información o buscar ideas centrales.
- Por lo general, consideran que leer es repetir con cierta fidelidad la información. Las inferencias, correlaciones y la valoración crítica están ausentes, lo que implica que no tienen una concepción clara de qué es leer,
- No tienen conciencia de las estrategias de comprensión que utilizan y muchas de ellas las emplean de manera inadecuada.
- Les falta realizar metacognición sobre sus procesos lectores, es decir que no evalúan los resultados obtenidos al utilizar determinada estrategia y menos si ésta ha sido efectiva o no para el logro del objetivo deseado.

En relación a la producción de textos:

- No toman en cuenta que la escritura es un proceso en el que hay que planificar (pensar en el destinatario, hacer esquemas, tomar notas), textualizar (plasmar las ideas pensando más en el contenido que en la forma) y revisar a lo largo de todo el proceso.
- Escriben de manera lineal, sin considerar que escribir es un proceso recursivo.
- No utilizan estrategias de apoyo.

Posteriormente elaboramos la planificación, de la que compartiremos, por razones de espacio, sólo una parte: la secuencia formativa.

SECUENCIA FORMATIVA

Decidimos utilizarla porque:

- Supone entender la educación como un proceso que permite planificar y analizar la práctica educativa para poder mejorarla.
- Permite que el docente regule las acciones formativas adecuándolas a lo que realmente va sucediendo en el desarrollo de la clase.
- Facilita que los estudiantes autorregulen los procesos de aprendizaje.
- Implica el análisis desde la doble perspectiva de quien tiene la responsabilidad de educar y de quien se supone debe aprender (Giné & Parcerisa, 2003).
- La evaluación está presente durante todo el proceso. Según Imbernón (como se cita en Giné & Parcerisa, 2003), es la que nos va a permitir hacer una retroalimentación constante para mejorar

el proceso educativo. Se evalúan las necesidades, el diseño, el desarrollo, los materiales, los educadores, los resultados, la institución.

La secuencia formativa se desarrolló en sus tres fases: inicio, desarrollo y cierre.

INICIO

Propósito. Comenzamos la clase dando a conocer el propósito de la misma, ya que el explicitarlo, posibilita que los estudiantes comprendan y hagan suyas las finalidades del estudio del tema, que asuman unos objetivos claros y precisos que les sirvan de guía para su acción; asimismo puedan analizar, evaluar su propio progreso, ir autorregulando su comportamiento y modificar las estrategias de aprendizaje.

En el caso específico de la secuencia que les presentamos, el propósito fue:

Que los estudiantes lean y produzcan textos, considerando las características contextuales, textuales y lingüísticas (uso apropiado de determinantes).

Entendiéndose el leer como la construcción activa de significados, y el escribir como la expresión coherente, adecuada y cohesiva de las ideas (Jolibert, 1994).

Motivación y recuperación de conocimientos previos. Captar la atención de los alumnos en el tema de estudio y la predisposición psicofísica son fundamentales para el aprendizaje, por lo que prestamos especial atención a esta fase. La iniciamos dándoles a conocer el propósito de la lectura: *desarrollar los niveles de comprensión lectora y recuperar conocimientos sobre los determinantes*, a partir del texto "Cuento policial" de Marco Denevi:

> *El cuento trata de un joven que trabajaba en una tienda. Cada día al ir a su trabajo pasaba por la casa de una mujer muy bella a la que veía leyendo en su balcón. Ella ni lo miraba. Cierto día el muchacho escuchó una conversación acerca de la mujer, decían que era muy rica y tenía joyas valiosas. Una noche, el joven con una ganzúa y una linterna entró a la casa de la joven, ella se despertó y empezó a gritar, él al verse descubierto la mató y escapó sin llevarse nada con la seguridad de que no lo descubrirían. A la mañana siguiente al llegar a su trabajo fue detenido por la policía y confesó su crimen. Después se enteró que la muchacha, fantaseando, había escrito en su diario que él era su amante y la visitaría esa noche.*

La lectura fue realizada siguiendo un proceso que facilitara la comprensión (Solé, 2005):

Antes de la lectura. Mostramos a los estudiantes la imagen de una mujer con manchas de sangre en la espalda, y les planteamos preguntas para que elaboraran predicciones, es decir hipótesis acerca de la información que pudieran encontrar en el cuento:

- *¿Qué le habrá pasado?*
- *¿Quién será?*
- *¿Cuándo…?*

Durante la lectura. Leímos el cuento, haciendo pausas y planteando preguntas para que los estudiantes realizaran anticipaciones e inferencias, desarrollando de esta manera su habilidad para elaborar hipótesis acerca de lo que sigue y para que dedujeran información no explícita en el texto a partir de conocimientos conceptuales y lingüísticos previos.

Nos detuvimos por ejemplo donde dice: *Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen*. Y les preguntamos:

¿Creen que la policía descubrirá el crimen? ¿Por qué? Ellos elaboraron hipótesis, las que fueron confirmadas o rechazadas en la lectura posterior.

Después de la lectura:

1. Comentamos sobre la lectura:

- *¿Qué les pareció el texto?*
- *¿Qué opinan sobre el crimen cometido?*

Con estas preguntas trabajamos el nivel crítico y también la transversal ya que posibilitamos un análisis

reflexivo y la participación comprometida, permitiendo que cada uno construyera su propio sistema de valores. (Gantier, Mansur y Decker, 2000)

2. En grupos de cuatro respondieron al ***Interrogatorio policial***:

Diga dónde trabaja.
¿Con qué frecuencia observaba a la víctima?
La mujer, ¿sentía algo por usted?
¿Conoce a Raskolnikoff?
¿A qué se va a dedicar en la cárcel?

Estas preguntas fueron planteadas, por una parte, para trabajar los niveles de comprensión lectora: fáctico, inferencial y correlativo (Vallejo, 1994) y, por otra, para realizar, a partir de las respuestas, la recuperación de conocimientos previos.

3. Socializamos el trabajo a partir de un juego de roles:

- *Un estudiante hizo de policía e interrogó al que cometió el crimen*.
- *Otro de secretario y anotó las respuestas en la pizarra.*
- *El resto de los estudiantes representó al protagonista.*

4. A partir de las respuestas, pedimos que completaran la tabla de tres columnas titulada *Lo que sé de los determinantes*, en la primera escribieron los determinantes, en la segunda los sustantivos y en la tercera la clase de determinantes.

5. Socializamos las respuestas y determinamos el grado de conocimientos previos sobre los determinantes, es decir que realizamos una evaluación diagnóstica que nos posibilitó adquirir datos sobre los conocimientos y potencialidades de los estudiantes; comprobamos si su nivel era adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos, cuál era su actitud respecto del tema y si manejaba la información o las habilidades necesarias para el nuevo aprendizaje.

Para terminar esta fase, reflexionamos sobre el proceso de lectura seguido. Guiamos así a los estudiantes a que tomaran conciencia de la importancia de determinar el propósito de la lectura y de usar estrategias para lograr la comprensión del texto, es decir les enseñamos a leer.

DESARROLLO

Contrastación de conocimientos nuevos con los previos. Leímos el texto informativo de Juan Luis Fuentes de la Corte (2001), *Los determinantes*, con una guía de lectura que les ayudara, por una parte a plantear su propósito lector; por otra, a identificar aspectos centrales del tema y correlacionarlos con sus conocimientos previos, lo que les permitió tomar conciencia de sus saberes y de sus necesidades.

Estructuración de conocimientos nuevos. Proporcionamos fichas de apoyo con palabras clave y siluetas de organizadores gráficos adecuados para textos expositivos. Las primeras tenían que acomodarlas en el gráfico pertinente y desarrollar la información (les proporcionamos así un andamiaje y les enseñamos una estrategia para la lectura y escritura de textos expositivos). Los estudiantes interactuaron con el material de estudio, con sus pares y con el docente, organizaron las ideas de manera coherente e integraron los conceptos analizados en un todo estructurado comprendiendo sus relaciones.

Mientras los estudiantes trabajaban, las docentes observamos sus dificultades y errores, les apoyamos para superarlos y los registramos en una lista de cotejo que nos sirviera para replantear nuestro trabajo. Socializamos y revisamos los organizadores y, tomando en cuenta las dificultades detectadas, realizamos una retroalimentación.

Aplicabilidad. Para consolidar los conocimientos, retomamos la tabla utilizada en la recuperación de conocimientos previos *Lo que sé de los determinantes*, la revisamos y completamos.

Resolvimos prácticas centradas en el uso más que en la teoría, cuidando que representaran un desafío aceptable, promovieran la actividad mental, la construcción de nuevas relaciones conceptuales y posibilitaran la autonomía y la metacognición. Todas iniciaron con la lectura de un texto (siguiendo un

proceso y aplicando estrategias de comprensión) para luego analizar primero la macroestructura, la superestructura y finalmente las microestructuras.

En este proceso los estudiantes se iban apoyando y corrigiendo entre ellos, en algunas situaciones intervenimos para hacer aclaraciones. Vimos la necesidad de añadir otra práctica centrada en el nivel inferencial y la clase de determinantes, pues en estos aspectos se observaron dudas y dificultades. Aquí percibimos que la evaluación de proceso cumplió su objetivo, ya que se hicieron modificaciones en la secuencia que respondieran a las necesidades de los estudiantes.

En el cierre de este momento, jugamos con el Dominó de determinantes, para trabajar el nivel inferencial, repasar los conceptos y las definiciones y, de este modo, consolidar los aprendizajes.

En toda esta fase realizamos la transferencia de los conocimientos adquiridos a otras situaciones similares, garantizando así un aprendizaje significativo.

Producto. En la elaboración del producto cumplimos otro de nuestros propósitos: *potenciar las capacidades de los estudiantes para la producción de textos*. Para esto les pedimos que elaboraran titulares periodísticos con una doble finalidad: motivar a otros grupos a leer el cuento y aplicar sus conocimientos sobre los determinantes. De esta manera les mostramos que el lenguaje escrito es una herramienta cuya funcionalidad varía de acuerdo con las necesidades de comunicación, el destinatario y los propósitos del que escribe (Cassany, 2005).

Tomando en cuenta que para producir un texto es necesario conocer otros del mismo tipo, les proporcionamos a manera de ejemplo un titular que leímos y analizamos en conjunto. Comentamos primero, por ser lo más importante, la macroestructura, es decir el contenido de la noticia, trabajamos así la comprensión lectora centrándonos en el nivel crítico. Luego recordamos la superestructura de una noticia enfatizando en las características del antetítulo, título y lead. Después analizamos algunos determinantes del texto y les pedimos que justificaran su uso.

Finalmente les proporcionamos una ficha en la que:

1. Dimos información precisa sobre lo que tenían que hacer: *Escriban el titular y el lead de una noticia periodística dando a conocer el crimen y la captura del asesino.* Les recordamos también que lo que se les pedía era que expresaran sus ideas: *Recuerden: tienen que producir, no copiar textualmente*.
2. Repasamos las características tanto del titular como del lead para que las tomaran en cuenta al producir su texto:

Los titulares:

- Son las frases que se anteponen a la noticia.
- Pueden estar divididos en: antetítulo, título y subtítulo.
- El lenguaje y el estilo…

Seguidamente dimos inicio al proceso de escritura (Cassany, 1999).

Planificación. Todo proceso de escritura se inicia con una planificación, por lo que indicamos que antes de escribir recordaran el tipo de texto que iban a producir, el propósito y los destinatarios. Asimismo, que respondieran a las preguntas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿por qué?

Textualización. Basándose en las respuestas dadas a las anteriores preguntas les pedimos que procedieran con la primera escritura, centrándose más en el contenido que en la forma. Les recordamos que tomaran en cuenta la coherencia y la cohesión.

Revisión. Cada grupo realizó una autoevaluación a partir de unos indicadores que priorizan la comunicabilidad, claridad, coherencia y cohesión del texto y asimismo refuerzan el uso adecuado y correcto de los determinantes:

- *Se cumple el propósito comunicativo.*
- *Los determinantes concuerdan en género y número con los sustantivos que les preceden.*

Luego, entre grupos intercambiaron los titulares, realizaron una coevaluación a partir de unos indicadores que priorizan la comunicabilidad del texto y se hicieron sugerencias. Cada grupo las analizó,

corrigieron su texto y escribieron la versión final.

Durante el proceso no se hizo una valoración sólo del producto final, sino del desarrollo del proceso de comprensión y producción, lo que garantizó el éxito del trabajo.

Finalmente expusimos algunos de los titulares en los paneles del Instituto y otros fueron repartidos en los pasillos de la institución. De este modo cumplimos los propósitos de la producción de los titulares.

CIERRE

Síntesis. Comentamos sobre el proceso, hicimos una síntesis para integrar todo lo abordado y tener una mirada completa de lo que realizamos. Al hacerlo tuvimos la oportunidad de aclarar algunas dudas.
Metacognición. Realizamos una actividad de metacognición con el propósito de que los estudiantes reflexionaran sobre sus aprendizajes, evaluaran los elementos que los facilitaron u obstaculizaron y tomaran conciencia de sus propias capacidades y limitaciones. Estas acciones les serán útiles para la aplicación, empleo y control del conocimiento, y les ayudarán a planificar y regular el empleo de sus propios recursos cognoscitivos. Al respecto, Mateos sostiene que la metacognición es:

> El conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y en general sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de "aprender a aprender" facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos (Mateos, 2001).

Celebración. Repartimos a cada estudiante una ficha en la que estaba escrito un valor relacionado con el respeto de los derechos humanos Utilizando esta palabra y siguiendo el proceso de escritura, les pedimos que produjeran mensajes e intercambiaran con sus compañeros.

En esta fase trabajamos nuevamente la transversal favoreciendo el desarrollo de actitudes que apunten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y las sociedades. De este modo no sólo aportamos en esta clase con información y conocimientos, sino también en la formación de valores.
Evaluación. Para determinar el grado de adquisición de conocimientos de los estudiantes preparamos una actividad evaluativa para que la realizaran en grupos. El trabajo consistió en que:
1. Buscaran tres noticias que mostraran la violencia en nuestra ciudad.
2. Elaboraran el proceso de lectura que propondrían a sus futuros alumnos.
3. A partir de esas noticias produjeran textos argumentativos (folletos) que promovieran una cultura de paz y no violencia, para que los distribuyeran a los estudiantes de todas las especialidades en la normal.
4. Entregaran a la docente un folleto y un informe sobre el proceso seguido para su elaboración, adjuntando los materiales trabajados y utilizados.

Este trabajo fue realizado con entusiasmo por los estudiantes. Tuvieron dificultades sobre todo en la producción de los textos, la falta de claridad y coherencia les obligaron a reescribirlos varias veces, por lo que destinamos mucho más tiempo del planificado. Finalmente sus esfuerzos se vieron premiados por la aceptación que tuvieron sus folletos, no sólo entre los estudiantes sino también entre los docentes.

Para terminar, evaluamos todos los componentes del proceso educativo: la secuencia, el desarrollo de la misma, los materiales utilizados, el trabajo y la participación tanto de docentes como de estudiantes. Tomamos en cuenta los resultados de esta evaluación para realizar una reflexión que nos permitiera ir mejorando nuestra práctica profesional.

A partir de la implementación de la secuencia formativa descrita, mostramos que:
- Es posible enseñar a leer y escribir a los futuros docentes paralelamente al avance curricular. Para esto los maestros debemos asumir que, independientemente de la asignatura que dictemos, somos corresponsables de los niveles de comprensión lectora y las habilidades de escritura que logren los estudiantes.
- Se puede y se debe formar futuros docentes lectores y escritores exitosos y que, además cuenten con estrategias para enseñar a sus alumnos a comprender diversos tipos de textos y a producirlos.
- El acompañamiento adecuado del docente durante el transcurso de todo el proceso de lectura y es-

critura evita que el futuro maestro experimente el fracaso y le posibilita la apropiación de estrategias eficaces que coadyuven a la comprensión y expresión.

- Una valoración crítica de nuestra propia práctica permite tomar conciencia de los aciertos y errores, crecer cualitativamente para volver a la práctica mejorándola.
- El utilizar la secuencia formativa permite hacer un análisis considerando el conjunto de componentes de la acción educativa, lo que coadyuva a la toma de decisiones, la evaluación y la consecución de los propósitos.

Para finalizar, queremos señalar que el área de impacto de la experiencia es amplia, los beneficiarios no sólo son los futuros docentes de diversas especialidades del Instituto Normal, sino que cada uno de ellos, en un futuro próximo, replicará y enseñará los procesos de lectura y escritura en su aula.

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

——— (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Fuentes de la Corte, J. L. (2001). *Gramática moderna de la lengua española*. México: Limusa.

Gantier, M., Mansur, S. & Decker, C. (2000). Los temas transversales. *Educar para Transformar*, Número especial, 2-9.

Giné, N. & Parcerisa, A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

Jolibert, J. (1994). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Solé, I. (2005). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Vallejo, G. (1994). *Leer: un placer escondido*. La Paz, Bolivia: Puente.

553. *LA LISTA* Y *JOURNAL CLUB* EN ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS QUE REALIZAN TESIS

JAIME MORELES VÁZQUEZ
SARA ALIRIA JIMÉNEZ GARCÍA
UNIVERSIDAD DE COLIMA (UCOL)[1]

RESUMEN

El presente documento reporta resultados preliminares de un trabajo en el que se pusieron en práctica las actividades sugeridas por Golde (2010), *La Lista y Journal Club,* como parte del acompañamiento a estudiantes que realizan tesis de licenciatura y maestría. Esto en el marco de un seminario de educación continua[2] y durante los cursos de investigación educativa en los planes de estudio de licenciatura y maestría de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

El ejercicio se desprende de un proyecto más amplio y consistió en el análisis documental, la entrevista y los grupos focales para recuperar las experiencias de los estudiantes en torno a la revisión de la literatura vinculada con sus objetos de estudio. Los resultados muestran que las actividades sugeridas tienen ciertas complicaciones; éstas se observan en el desarrollo irregular de la revisión bibliográfica que hacen los estudiantes para sus tesis, así como desde la valoración indirecta de las diferentes capacidades de lectura y redacción de los individuos implicados. No obstante, también hay algunos aciertos que consisten, por ejemplo, en la toma de conciencia que los estudiantes desarrollan acerca de la literatura relacionada con sus objetos de estudio, y en la forma en que su trabajo puede insertarse en un corpus de conocimiento determinado. Por razones de espacio, y en razón de que se trata de resultados preliminares, referimos las experiencias de los estudiantes de manera general; de igual modo, cuando hacemos alusión a fragmentos de entrevistas los entrecomillamos.

PALABRAS CLAVE: lectura, redacción, tesis, *La Lista, Journal Club.*

INTRODUCCIÓN

El análisis de la bibliografía sobre el tema de tesis representa uno de los retos más importantes para quienes se forman en la investigación y, de manera precisa, para quienes se encuentran realizando una tesis; la falta de sistematicidad de los referentes teóricos, la diversidad de los trabajos que se reportan en las publicaciones relativas, entre otros elementos, afectan las estrategias para la revisión de la literatura, que implica la construcción conceptual del objeto de estudio de interés: encontrar modelos o propuestas teóricas, elegir algunas proposiciones por sobre otras, demostrar que están relacionadas con el objeto de estudio en cuestión, distinguir investigaciones de calidad, e incluso algo más básico, “comprender el contenido y construir un argumento escrito”.

En la investigación en educación la tarea es un tanto más compleja por la naturaleza teórico-práctica del campo, y porque además el desarrollo de la investigación en las diferentes áreas temáticas es irregular, en algunas el corpus de conocimiento está más consolidado, hay tradiciones intelectuales más o menos evidentes, mientras que en otras estas cuestiones están en ciernes, o sencillamente se trata de áreas o sub-disciplinas muy fragmentadas, en las que casi cualquier propuesta de investigación es factible.

Asimismo, el posicionamiento ante la bibliografía, su revisión, análisis y comprensión, son atributos poco enraizados en las tradiciones académicas mexicanas, puesto que como ocurrió en casi toda Latinoamérica, han sido influenciadas por el énfasis metodológico de los estudios tipo encuesta estadunidenses, y apenas se vieron alteradas por el viraje hacia los estudios de *corte cualitativo.* Como señalan Boote y Beile (2005), la influencia de este tipo de enfoques ha delineado las tradiciones de investigación en el campo de la educación, así como en otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

De esta manera, nuestras tradiciones eminentemente metodológicas han generado, por ejemplo, que seamos muy meticulosos en la reseña de enfoques, métodos y tipos de investigación, así como en la justificación de la validez y confiabilidad de técnicas e instrumentos.

Esta versión de la práctica científica también recala en la forma en que asumimos la naturaleza teórico-conceptual del fenómeno que estamos investigando, por tanto, el trabajo con la bibliografía corre el riesgo de tornarse en un ejercicio superficial y de segundo orden.

En ese sentido, al tratarse de una práctica sistemática de investigación, la elaboración de tesis pone a prueba a los estudiantes, particularmente su capacidad de análisis, interpretación y aplicación de la literatura en un objeto de investigación preciso, como lo muestran algunas referencias.

En razón de lo anterior, nuestra atención se enfocó en fortalecer las capacidades de lectura y redacción de los estudiantes, asumiendo que la tarea de leer la bibliografía relacionada con la tesis se concreta efectivamente en la eficiente conjunción de ambas, de acuerdo con lo que señalan algunos de los debates vigentes sobre el tema, en los que se asume que la tesis, ante todo, es un ejercicio de escritura o redacción (Kamler & Thompson, 2008).

"El trabajo con la bibliografía se convierte en una actividad de disertación escrita, y para la mayoría de los estudiantes, constituye el primer producto de investigación sistemática" (Golde, 2010). Un ejercicio con el que se ponen en orden las ideas, y en ese sentido sirve principalmente a su autor (Eco, 2006).

Como mencionamos antes, el reporte se desprende de un estudio más amplio sobre prácticas científicas, que ha implicado el seguimiento y registro de las actividades con los estudiantes, así como la entrevista individual y la realización de un grupo focal. Esto durante los cursos de investigación educativa de los planes de estudio de la Licenciatura y la Maestría en Pedagogía de la Universidad de Colima; y, de manera más focalizada, en el seguimiento de algunos casos en un seminario de educación continua que se lleva a cabo de manera quincenal con estudiantes interesados en las líneas de investigación de quienes escriben.

En el marco del TRALL[3], el seminario ha incorporado y desarrollado estrategias de formación a lo largo de la vida, como parte de la participación de esta universidad en ese proyecto multinacional; el propósito del programa es impactar la formación permanente de quienes participan en él, y, de alguna manera, incidir en las necesidades de los actores implicados en los temas o problemas que se investigan en los proyectos. En lo que sigue exponemos las estrategias empleadas y algunos de los resultados parciales.

LA LISTA Y JOURNAL CLUB

El trabajo con la bibliografía o la revisión de la literatura, enmarcada en el desafío de acompañar a estudiantes en las actividades científicas, es un tema educativo vigente sobre el que se han propuesto algunas iniciativas y estrategias, como consta en los ejemplos que siguen acerca de los cuestionamientos sobre la manera de hacer investigación educativa, la formación que se da en los posgrados del campo

y la publicación de las tesis: en el Reino Unido, *Report on the Review of the Research Degree;* el establecimiento del *Council for Doctoral Education*, como parte del tercer ciclo del Proceso de Bolonia; en Estados Unidos, *Carnagie Initiative on the Doctorate;* en Australia, *Inquiry into Research Training and Research Workforce Issues in Australian Universities* (Aitchison et al., 2010).

Siguiendo a esos autores, una de las críticas al trabajo habitual en los posgrados en educación, es que se trabaja sin una organización o estructura clara, en donde basta con poner al aprendiz al lado de un investigador que hará las veces de mentor. Aunque es una estrategia a veces efectiva, la formación requiere de otro tipo de acompañamiento y de estrategias sistematizadas (Walker & Thomson, 2010); más cuando se trata de estudiantes de licenciatura, que están realizando su primer ejercicio de investigación.

Como anticipamos, el trabajo con la bibliografía representa una de las cuestiones nodales de la formación de investigadores, y, por lo tanto, de la realización de la tesis. En las habilidades que sugiere Martínez (1999) para la formación sistemática de la investigación, más de la mitad tiene que ver con la cuestión del trabajo con la bibliografía: capacidad de lectura y redacción, el conocimiento del campo y la capacidad intelectual. Las tres habilidades son interdependientes y se desarrollan de manera progresiva. Mayor lectura implica mejor dominio del campo, a la vez que mayor capacidad intelectual y de discernimiento.

Además, con la lectura y escritura se desarrollan habilidades que son transferibles a cualquiera de los estadios o áreas de competencia profesional de los estudiantes de educación superior y posgrado. Los estudiantes son conscientes de ello, lo que de alguna manera los ha ayudado a interiorizar la importancia de estas capacidades, así como de hacerse de la disposición y motivación requeridas.

La Lista y Journal Club (Golde, 2010) se propusieron desde el supuesto de que el conocimiento de la bibliografía relativa al tema o problema de interés (investigaciones, textos clásicos, teorías), permite desarrollar ideas de investigación fecundas y suficientemente informadas desde la sub-área y disciplina de referencia, además de desarrollar las capacidades que ya hemos mencionado. En nuestro trabajo con los estudiantes, el seguimiento de estas actividades nos habla de un éxito relativo.

En lo que concierne a *La Lista* (Golde, 2010), se trata de una estrategia que se utiliza en otras disciplinas, particularmente las relativas a la filosofía y el análisis literario, entre otras, en las que para demostrar el dominio de un campo el estudiante debe leer y analizar críticamente las principales obras que los especialistas reconocen como fundamentales.

Por tanto, solicitamos a los estudiantes que enumeraran y entregaran las referencias *indispensables* para la comprensión del área y disciplina en que se ubicaba su tema de tesis. *La Lista* se constituiría como un programa de lecturas paralelo al desarrollo de la tesis.

En las clases de investigación educativa hemos observado resultados favorables, pero aún se encuentran lejos de lo esperado; sólo algunos de los participantes se dedicaron a compilarla y entregaron un documento con la lista de referencias, los expertos en el campo y su ubicación geográfica, inferidos por su recurrencia en las citas y la bibliografía de los documentos que fueron leyendo. Sobre si se ha constituido como agenda de lecturas, esto se observaría más adelante en el proyecto.

Para el éxito de esta estrategia se requiere la implicación del asesor como experto que sugiere obras y recomienda la jerarquía o el orden en que éstas deben ser leídas. En la dinámica de las clases de investigación educativa no se le puede dedicar espacio a la construcción y discusión de cada *Lista*, puesto que se trata de diferentes temas o problemas de investigación.

Sin embargo, en el seminario que realizamos quincenalmente resultó más factible sugerir las referencias para integrarla, dar seguimiento a la revisión que hacían los estudiantes, y revisar en la medida de lo posible el nivel de apropiación e integración a las tesis, aunque este proceso aún continúa. El éxito relativo se debe también a que en el seminario quincenal se trabaja con estudiantes interesados en las líneas de investigación de quienes escriben y, por lo tanto, es más sencillo sugerir, compartir, jerarquizar, hacer una agenda de lectura de las referencias, e incluso supervisarla.

En lo referente al *Journal Club (Golde,* 2010), se trata de revisar en grupos pequeños y con temas

de investigación afines, artículos de investigación que actualicen los conocimientos sobre el campo de interés, a la vez que se va adquiriendo cierta pericia metodológica. Desde luego, el *Journal Club y La Lista* son estrategias interdependientes.

En los cursos de investigación se trató de una práctica semanal, en la que los estudiantes tendrían que entregar un reporte escrito acerca de una investigación relacionada con su tema de tesis, y siguiendo un formato preestablecido en el que se enfatizaba la reflexión acerca de la forma como se vinculaba con su tesis, para discutirlo con los pares que compartieran intereses afines. Hay que tener presente que la estrategia es más efectiva cuando se trabaja con grupos pequeños (hasta 12 personas) y homogéneos en cuanto a intereses temáticos; por eso suponemos que se lograron mejores resultados en el seminario que en las clases habituales.

Asimismo, los resultados del *Journal Club* fueron siendo evidentes después de haber trabajado de manera conjunta durante más de dos meses; de igual modo, aunque hubo un rendimiento grupal más uniforme, sí tuvimos complicaciones con la participación efectiva de algunos estudiantes que modificaban sus intereses de investigación, y con ello la naturaleza de sus búsquedas bibliográficas, sin señalar, desde luego, los problemas de lectura y redacción aquí mencionados. Esta cuestión representa el principal desafío para las prácticas que hemos relatado.

La entrega de los reportes individuales para *Journal Club* fue modificándose en la medida que se avanzaba en la elaboración de la tesis. Por ejemplo, al inicio se hacía énfasis en la estructura general de una investigación, su justificación y pertinencia, y después en los componentes del problema u objeto de estudio, en los argumentos teóricos, en la estrategia metodológica, en la interpretación de los resultados, en fin, el foco dependía de los avances individuales. Aunque la complejidad es progresiva, el desafío mayúsculo es integrar los reportes a las tesis; sobre esto aún no tenemos resultados.

Las experiencias hasta ahora nos muestran que los reportes para el *Journal Club* se pueden aprovechar en la medida en que los participantes atienden tres criterios básicos: que sean sobre sus temas de tesis, que se trate de trabajos de *buena calidad* (artículos de revistas indizadas y de circulación internacional, por tener en cuenta dos criterios más o menos *estandarizados*), y que hagan un buen análisis del documento leído.

Además, los estudiantes muestran que la elaboración de los reportes es una tarea difícil, no sólo porque en cada reporte habría que incluir un apartado en el que se discutiera la relación del artículo con el proyecto de investigación personal, o que se requiriera la identificación de los elementos metodológicos que comprende una investigación, también hemos observado obstáculos en la misma selección de los artículos: “a mí en el trabajo con los artículos se me dificulta seleccionarlos, a veces tengo mucha tentación de meterme al *rincón del vago o a wikipedia*”.

En algunos casos, en la selección de artículos se confunden reportes de investigación con ensayos, o con otro tipo de documentos, como planes y programas de desarrollo educativo. Estas cuestiones son imputables no sólo a los aprendices, en la práctica de la investigación nos cuesta distinguir entre los tipos de discurso que priman en el campo, ya que de uno de los principales problemas es el derivado del acatamiento del discurso institucional (Labaree, 2003).

Para superar las dificultades de la *calidad* de los artículos, arbitrariamente orientamos las búsquedas en las revistas mexicanas especializadas en educación reconocidas en el índice de CONACYT (Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica, IRMICYT); también sugerimos tomar como referencia el nivel de esas publicaciones para que los estudiantes ponderaran otras revistas incluidas en bases de datos como RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe), SCIELO *(Scientific Electronic Library Online*) y DOAJ (*Directory of Open Access Journals*).

También recomendamos artículos en inglés, a partir de la búsqueda en la base de datos de ERIC (*Education Resources Information Center*), aunque cabe mencionar que la inclusión de textos en inglés, más que favorecer dificultó un poco la dinámica, principalmente por el incipiente dominio del segundo

idioma de los participantes, incluso con los de maestría.

No obstante esas complicaciones, esperamos que en el mediano plazo las actividades del *Journal Club* permitan a los estudiantes, además de identificar los debates en áreas o temas determinados, capitalizar los huecos o lagunas de conocimiento para así desarrollar propuestas de investigación suficientemente informadas y por ello pertinentes.

Hasta ahora, como anticipábamos, los resultados son un tanto irregulares. Hay conciencia sobre la importancia de la revisión y el análisis de la bibliografía para la práctica científica, y de cómo el conocimiento del área o sub-disciplina genera mejores ejercicios de investigación. “Al interactuar con pares de otras instituciones, y que estudian el mismo tema, me doy cuenta que sé más y que conozco más referencias que ellos”.

De igual modo, en la revisión preliminar que hemos hecho de los reportes escritos y de su integración a los avances de tesis, hemos detectado problemas de redacción, que seguramente tienen como génesis la comprensión lectora:

> Hubo una observación para una compañera, es que necesitas leer más, y yo la tenía a un lado en el cubículo, y Dios sabe que llega, empieza a leer, termina el artículo, sigue con otro artículo, ¡y está leyendo!, y entonces a mí me llega la ansiedad porque si ella hace eso y no avanza, yo que me salgo y me como un helado.

CONCLUSIONES O AGENDA

En la elaboración de la tesis, los estudiantes enfrentan el desafío de desarrollar actividades que deben confluir en un producto común. Tales actividades consisten en plantear un proyecto pertinente y factible, hacer la investigación y escribir el reporte correspondiente. Aunque son tareas que siguen un mismo propósito, a menudo se les asume por separado; eso es lo que acarrea ciertas complicaciones para el logro del objetivo general, que representa la escritura de un documento en donde consta cierto dominio de los fundamentos de la investigación, pero principalmente la capacidad de leer y escribir.

Por eso mencionábamos que se trata de una disertación escrita, siguiendo algunas referencias. En ese sentido, algunos autores han cuestionado el soslayo a esas habilidades, ignorando que el producto o meta final de la formación metodológica que se da en la investigación, no es la pericia en esos asuntos, sino más bien la experticia acerca de un tema que se demuestra en un documento escrito (Kamler & Thompson, 2008).

Por ende, nosotros procuramos mantener en segundo término la discusión de fundamentos y métodos relativos a la investigación educativa, con el objeto de priorizar el desarrollo de esas habilidades en los estudiantes, mediante la revisión de la investigación ya publicada acerca de sus temas de interés, implementando las actividades de *La Lista y Journal Club*.

De alguna manera, con el énfasis en la lectura los problemas inherentes a la expresión escrita tarde o temprano menguarían. La investigación relativa ha mostrado la asociación de las dos capacidades, e incluso existe la premisa de que un buen lector sistematiza mejor su pensamiento y puede convertirse en un mejor redactor que aquel que no lo es.

De acuerdo con Eco (2006), de eso se trataría la tesis en la licenciatura y el posgrado, mostrar que se es capaz de poner en orden las ideas, y, en la disertación escrita, que se ha leído de manera más o menos exhaustiva y que se tiene un conocimiento aceptable del tema, campo o sub-disciplina correspondiente.

En cuanto al seguimiento, registro y análisis de las prácticas con los estudiantes en las clases de investigación y en el seminario quincenal, hace falta un acercamiento más estrecho que involucre la revisión a profundidad de los productos escritos que van generando, así como la discusión conjunta a partir de éstos- Lo anterior con el propósito de valorar la efectividad de las estrategias propuestas.

Falta también ver las versiones más acabadas de los reportes de los estudiantes, para así pon-

derar la manera en que se apropian de la literatura, puesto que hasta ahora nos hemos referido principalmente a lo que ellos racionalizan sobre el proceso que están siguiendo.

El análisis de la literatura, la forma en que los estudiantes interpretan la bibliografía relacionada con su objeto de estudio, representa un asunto educativo pertinente y que vale la pena investigar, no sólo por las implicaciones pedagógicas, sino, principalmente, por la relevancia del tema del acompañamiento de estudiantes que realizan tesis en el plano internacional y nacional, como dijimos antes.

Además, en el terreno de las implicaciones pedagógicas el asunto va quedando pendiente por la dificultad que conlleva aprender y enseñar a leer y escribir en el contexto de la realización de la tesis, que es una de las primeras prácticas sistemáticas de investigación. Asimismo, la lectura y la escritura representan en sí mismas el eje de la actividad científica en el campo educativo y en otras disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales.

Notas

[1]. Facultad de Pedagogía

[2]. Se trata del Seminario "Investigar y publicar sobre Formación de investigadores, Uso de la investigación y Políticas educativas", corresponde a las actividades de la Universidad de Colima en el proyecto *Transatlantic*.

[3]. *Lifelong Learning: Rebalancing Relations* (TRALL, 2011-2014), financiado por la Unión Europea, y en el que participan 15 universidades de América Latina y 5 de Europa.

BIBLIOGRAFÍA

Aitchison, C., Kamler, B. & Lee, A. (2010). *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond*. New York: Routledge.

Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.

Eco, U. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

Golde, C. M. (2010). Adapting signature pedagogies in doctoral education. The case of teaching how to work with the literature. En Walker, M. & Thompson, P., *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion. Supporting effective research in Education and Social Sciences* (pp. 106-120). New York: Routledge.

Howell, C. & Savin-Baden, M. (2010). *An Introduction to Qualitative Research Synthesis*. *Managing the information explosion in social science research.* Londres: Routledge.

Kamler, B. & Thompson, P. (2008). The Failure of Dissertation Advice Books: Toward Alternative Pedagogies for Doctoral Writing. *Educational Researcher*, 37(8), 507-514.

Labaree, D. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher,* 32(4),13-22.

Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 1(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html

Walker, M. & Thompson, P. (2010). *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion. Supporting effective research in Education and Social Sciences.* New York: Routledge.

558. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA COMO LA ENSEÑANZA DE LA VOZ INDIVIDUAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO

LAURA AURORA HERNÁNDEZ RAMÍREZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA (UATX)

RESUMEN

En un Congreso que, como éste, convoca a una gran cantidad de maestros de lenguaje, es una ocasión ideal para presentarles una reflexión cuyo origen es una serie de observaciones sobre cómo los hallazgos que el análisis del discurso ha hecho sobre la naturaleza y características del discurso escolar, académico y disciplinar pueden contribuir para que los usuarios del sistema escolar (maestros, estudiantes, supervisores, etcétera) tengan parámetros que le den certidumbre cuando abordan el trabajo con los textos e, incluso, cuando evalúan las habilidades relacionadas con el uso de la lengua. No expondré una metodología específica, sólo esbozaré algunas ideas basadas en mi trabajo de investigación sobre la enseñanza de lengua desde la perspectiva de la Pedagogía basada en el Género (PBG) de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF).

PALABRAS CLAVE: habilidades discursivas, evaluación, enseñanza de la lengua, lingüística sistémico funcional, pedagogía basada en el género.

ASPIRACIONES CURRICULARES Y LENGUAJE

Ciertamente, una de las preocupaciones educativas constantes que ha habido desde la mitad del siglo pasado es que los estudiantes se conformen en ciudadanos "críticos, conscientes y responsables". No ha habido ideario educativo, plan de desarrollo o política pública educativa que no busque este ideal como una de las dimensiones que definen con mayor fidelidad a un "ser" humano. Aunque definitivamente esta aspiración no es una invención del siglo, sí se trata de una proclamación de principios que, en ocasiones parece funcionar como un eslogan publicitario, que ha fundamentado un cambio curricular en los sistemas escolares del mundo.

La calidad de "ser crítico" se ha evaluado formalmente a través de la comprensión lingüística en los exámenes estandarizados (PISA, ENLACE, College Board), los cuales, a partir de esquemas ajenos a nuestro entorno y, por lo tanto, en adaptaciones rígidas y engañosas (Díaz Barriga, 2005), han expuesto las debilidades en la formación escolar en diversos niveles educativos de nuestro sistema. Según estos resultados, que son en sí mismos una interpretación parcial de una dinámica social muy compleja, es posible interpretar que en el siglo pasado nuestro sistema fracasó en la formación de lectores comprensivos y críticos, así como de estudiantes que posean un buen nivel de razonamiento matemático, asignándonos los últimos lugares en las comparaciones internacionales.

Independientemente del concepto manejado por estos exámenes de la noción de "comprender lenguaje matemático y lingüístico" y de "ser crítico", tal parece que en un sistema educativo no existe otro tipo de resultados que tendrían que relacionarse con los indicadores que tanto se enfatizan en una visión tecnocrática y, a veces simplista, que ha ido invadiendo la política educativa mexicana en los últimos 20 años.

Así pues, estos resultados dieron un capital insustituible para los proyectos políticos del poder en transición, y aunque estaban en proceso reformas a los sistemas educativos desde 1993, los cuales quedaron sin consolidarse y sin ser evaluados sistemáticamente (Quiroz Estrada, 2009), no se podía desperdiciar el momento y se montó un cambio más: el enfoque basado en competencias. De esta manera, estamos inmersos en una reforma más, cuyas ventajas para algunos teóricos (Coll, 2007) se han magnificado porque, aunque a través de ellos se pueden dar alternativas de solución a temas de planeación curricular, no pueden entenderse como el remedio definitivo para resolver los problemas señalados por las evaluaciones.

Una de las ventajas que nos ha dejado este torbellino de evaluaciones y reformas ha sido poner en el centro de las discusiones y reflexiones educativas el papel del lenguaje, tanto como protagonista de los problemas, pero al mismo tiempo, desde mi punto de vista, de las soluciones.

COMPETENCIAS, ACCIONES SOCIALES Y GÉNEROS

El enfoque basado en competencias, como dije, define al lenguaje como una de las competencias genéricas o transversales; de esta forma, podemos entender que la interacción discursiva adecuada y coherente es un requisito indispensable en el ejercicio de las competencias y habilidades que se desarrollarán en el diseño curricular y en los programas construidos bajo esta óptica. No obstante, como se ha mostrado en otras intervenciones (Hernández Ramírez, 2010a), las características concretas de naturaleza discursiva, textual y lexicogramatical de los géneros que los estudiantes deben escribir en cada proyecto, bloque y/o disciplina, no son claros aún. Ahora tienen que escribir muchos textos, los cuales se distribuyen en el currículo sin obedecer a un criterio lingüístico uniforme de práctica social o género, o de tipo textual.

Sería necesario, entonces, organizar los logros discursivos no en términos de competencias de la manera en que se ha hecho, sino definirlos en torno a los géneros que cumplen acciones sociales concretas en los diversos ámbitos en que se han propuesto en el diseño curricular, a saber: describir, explicar, reportar, narrar, reseñar, argumentar, contraargumentar, etc. Aunque éste sería el tema de una exposición más larga, en esta introducción a mi reflexión he planteado este tema con el fin de señalar la necesidad de revisar los criterios con los que se han delineado las actividades concretas que cada proyecto o bloque contiene, con el fin de que los maestros y estudiantes manejen con más claridad los parámetros para trabajar con el lenguaje[1]. Es mi objetivo, entonces, llamar la atención hacia la investigación lingüística desarrollada en el mundo y en Latinoamérica en los últimos 20 años, en donde se ha empezado a tener una idea más clara de los mecanismos de la semiosis lingüística, los cuales demuestran cómo es que el discurso es portador y constituyente de las relaciones y acciones sociales que el hombre cumple y de las alternativas que se han propuesto para enseñar lengua de manera más efectiva e incluyente (Hernández Ramírez, 2010b).

Las teorías sobre los géneros (desde teorías de tipo retórico, sociocultural, discursivo-funcional) han sido muy útiles para definir cuáles son los aspectos discursivos, textuales y léxicogramaticales que los definen como modelos a las interacciones discursivas. Asimismo, dentro de la PBG de la LSF, por ejemplo, se constituyen en los elementos organizadores de un currículo escolar, así como los conceptos fundamentales para definir los logros en cada una de las etapas en las que organizan el currículo desde la enseñanza preescolar, la básica hasta la media superior2, en la que se incluyen niveles de perfeccionamiento cocurriculares que cubren las necesidades de diversos grupos sociales que lo requieran.

Ahora bien, los textos que realizan los géneros, como por ejemplo un artículo de investigación, tienen características que los definen desde dos aspectos: las relacionadas con la acción social de exponer el proyecto y/o los resultados de una investigación, y, en segundo lugar, las que lo relacionan con una disciplina particular. Ambos aspectos están expresados a través de las opciones lingüísticas y de formato que definen su textura y composición. De esta forma, en la actualidad se posee ya una idea más concreta de cuáles son los rasgos estructurales, textuales y léxicos de diversos registros cotidianos y disciplinares. Este tipo de conocimientos son fundamentales para explicar la dinámica logogenética de un texto particular y, a partir de ello, poder presentar a los estudiantes los modelos que requieren para que ellos se inicien con mayor sistematicidad en el uso intencional del lenguaje escrito.

EL POSICIONAMIENTO EN LA ESCRITURA ESCOLAR Y ACADÉMICA EN LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA

La escritura escolar y académica latinoamericana ha sido objeto de investigación desde el análisis de los géneros (Parodi, 2010) y es evidente la necesidad de ahondar en estas líneas de investigación que van surgiendo conforme se avanza en el trabajo teórico y metodológico. Uno de los temas que más ha distinguido esta investigación es la inevitable presencia, a veces escondida, de los rasgos de relación interpersonal presentes en los textos académicos de las diversas áreas, de las ciencias duras a las humanidades (Bolívar, 2004).

El posicionamiento de los autores con respecto a otros especialistas o autores, el conocimiento validado por la comunidad experta en la disciplina, los temas y/o los lectores han sido uno de los temas más populares en esta área de investigación. Este interés se debe principalmente a que el "ser crítico" no es una condición absoluta, sino que cada área de conocimientos adopta modalidades argumentativas propias, podríamos hablar de la existencia de *gramáticas de las argumentaciones,* refiriéndome con esta denominación a poder describir cuáles son los rasgos por medio de los cuales los especialistas "crean, defienden, divulgan" con el lenguaje el conocimiento de su disciplina. En la LSF desde los años 90, Halliday y Martin (1993) plantearon los rasgos que construyen la gramática funcional del lenguaje de la ciencia, cuyo rasgo principal es la "Tecnicalidad" (*Technicality*), a través de ella el discurso de la ciencia valida socialmente una visión científica que se diferencia de la *Abstracción*, que es el rasgo que define el discurso de las ciencias sociales.

LOS ROLES DE VOZ EN LOS GÉNEROS

Actualmente, la Teoría de la Valoración de la Escuela de Sidney se ha enfocado a definir elementos gramaticales de las disciplinas que tienen que ver con los rasgos evaluativos, pues ha sido evidente que aunque haya un interés en el discurso especializado por construir una imagen del mundo de acuerdo con su perspectiva, la forma de relacionarse con "los otros" a través de los textos es un elemento fundamental para definir las estrategias argumentativas de las disciplinas.

Dentro de esta teoría se ha definido el concepto de voz como uno desde los que puede investigarse sobre estas estrategias. La voz se define como las facetas que asume *la voz autorial* de un texto para relacionarse con un lector, un objeto de conocimiento, una comunidad de práctica de la que él mismo forma parte para conseguir los propósitos retóricos (exponer, defender, contraargumentar, explicar, etcétera) que justifican su interacción. Esta voz autorial es la que define el papel de investigador que "demuestra una tesis", o del crítico que "defiende una postura", o del reportero que "describe objetivamente una serie de hechos acontecidos", etcétera. Esta voz es, en el discurso académico, la que da identidad al escritor y le permite posicionarse con una imagen determinada ante una comunidad de práctica especializada.

De esta forma, la identidad y la voz en los diversos ámbitos culturales en los que se mueven los estudiantes de los diversos niveles escolares no se conforma solamente por un proceso de generación de ideas originales y coherentes a partir de los procesos de comprensión del estado del conocimiento

aceptado y su confrontación con puntos de vista alternativos, sino, además, la concreción de estas comprensiones requiere de un proceso de construcción discursiva y de una voz individual que le permita interactuar y consolidarse como miembro experto dentro de ella. Así pues, no sólo se trata de saber, de saber hacer, o ser, sino también de *saber decir* y este proceso requiere, si es que queremos que la mayoría de nuestros estudiantes se integren a estas comunidades de especialistas, de una enseñanza del cómo decir.

LA DESAPARICIÓN DE LA VOZ, EL RENACIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE VOCES EN LOS ESTUDIANTES

Tal parece que la escuela, en lugar de favorecer el proceso de esta construcción de la voz letrada, crítica y autónoma –la voz a la que parecen corresponder las aspiraciones del mundo académico– se encargó durante mucho tiempo de acallarla, detenerla; no obstante, abruptamente, en las aulas de educación media superior y más aún en las universitarias, el sistema de evaluación exige a los estudiantes que estén en pleno uso consciente de esta voz.

En el desarrollo escolar sobre el lenguaje o del manejo de la identidad de los aprendices y su relación con el mundo que los rodea, parece no haber una enseñanza sistemática verdadera sobre cómo construirse una imagen de posicionamiento cada vez más consciente a medida que los años escolares van pasando. Así como se le pide al niño que deje de moverse en el salón para que se siente a escuchar instrucciones sobre procedimientos que parecen describir la vida que él y los de su entorno ya han vivido, también se van alejando de él las palabras y los textos que espontáneamente surgían ante una pregunta; asimismo, aprenden que las tareas del lenguaje son rutinarias, memorísticas y poco significativas: "copien de la página 35 a la 38, contesten el cuestionario y peguen las respuestas que se copiaron, a su vez del libro", incluso la voz del maestro desaparece cuando se trata de hablar de los fenómenos, de los números, de las letras; hay poco elementos evaluativos, sólo declarativos.

Tal parece que, cuando el niño está despertando a la vida, muere en las palabras y sí sabe hablar de sí mismo, pero fuera de la escuela, en el patio de juegos dentro del aquí y el ahora, y se aleja de la abstracción, mundo al que apunta el aprendizaje escolar. Cuando convive con la letra impresa sólo es como receptor (sí, pasivo) y cuando escribe, siempre habla con la voz de los otros, los que están congelados en los textos. Los niños, conforme avanzan escolarmente, van perdiendo espontaneidad, deseo de interactuar integralmente y, por lo tanto, no construyen "una voz" que los identifique como seres individuales, y que, al mismo tiempo, los relacione con un colectivo que les dé sentido de pertenencia e identidad.

En secundaria y preparatoria, aun en esta época de proyectos ya no de contenidos, se les pide a los estudiantes que ejerzan una serie de cualidades que no se les ha enseñando sistemáticamente a discursivizarlas: que sean críticos: ¿alguien les ha enseñado a serlo?; que expresen sus puntos de vista: ¿han conformado un punto de vista?, ¿cuál ha sido el proceso que en la escuela se ha seguido para poder asegurar este proceso de identificación con la comunidad?; aun más, cuando se les pide que argumenten por escrito ese punto de vista se espera que sean "originales": ¿en qué consiste la originalidad?, en un campo disciplinario dentro del que el estudiante está iniciándose, ¿cuánta originalidad se le puede pedir?, ¿qué relación existe entre la originalidad y la calidad de su escritura?

Estas preguntas nos invitan a reflexionar y me gustaría tener respuesta para ellas. Sin embargo, sí me gustaría afirmar, es más, proclamar, que una de las enseñanzas a las que deben someterse los estudiantes es a *la creación de su voz letrada*, que en la educación media superior debe definirse como una voz ciudadana capaz de participar en los procesos sociales, políticos y culturales de su comunidad. En las aulas universitarias o de educación superior, se conformará la voz del especialista, del investigador, si es el caso.

Como ejemplo mencionaré cómo en el discurso filosófico especializado, la voz del filósofo tiene un registro diferente al de la voz del científico. En esta última, la ausencia de agente en acciones de

investigación (se observa, se opera, se descubre) es uno de los rasgos que otorgan a este discurso su textura de objetividad; en cambio, en el primero, puede utilizar este recurso para exponer sus observaciones, pero el registro de su comunidad le permite utilizar también una voz agentiva y directa (*comento, creo, expongo,* etcétera) que la alterna y le da "personalidad" ante el conocimiento aceptado de la comunidad disciplinaria.

Por eso, como maestros de lengua tenemos una parte importante de la responsabilidad –aunque no únicamente– de rescatar la voz perdida, de mostrarle el camino en el lenguaje para que surja en la escritura, en la oralidad, en el sueño mismo; me parece que ésa es la utopía a la que se aspira cuando hablamos del ser consciente y crítico mencionado constantemente en los perfiles de egreso de los más diversos currículos escolares.

CODA

Las preguntas expuestas son una provocación, pues sugieren la complejidad que puede llegar a tener el tema de la escritura escolar y académica.

Notas

[1] Aunque es necesario atender esta tarea de manera primordial en los programas de español, no se descarta una revisión de los criterios para definir las actividades y productos textuales que se definen en las diversas áreas disciplinares, pues todas utilizan a los textos como medios de evaluación.

[2] Cfr. http://k6.boardofstudies.nsw.edu.au/linkages/Curriculum/curriculum_intro.html)

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37 (55), 7-18.

Bolívar, A., Beke, R. & Shiro, M. (2010). Marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago de Chile: Ariel.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa,* 161, 34-39.

Díaz Barriga, A. (2005). Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/ riesgos_sistemas_acreditacion.pdf

Hernández Ramírez, L.A. (2010a). El Género como concepto organizador del currículum en el Programa 2006 de español en la Escuela Secundaria, en *Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas.* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Recuperado de http://filosofia.uatx.mx/ponencias/cuarentayseis.pdf. 2010

——— (2010b). La Pedagogía basada en el Género de la Lingüística Sistémico Funcional: *Aprender la lengua*, aprender *con* la lengua y aprender *sobre* la lengua. *Revista Lingüística Mexicana,* 5(1), 67-89.

Haliday, M.A. K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science*. New Britain: The Falmer Press.

Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir en las disciplinas,* Santiago de Chile: Ariel.

Quiroz Estrada, R. (2009). *Revista Electrónica de Educación,* 5 (50), 1-7. Recuperado de http://escuelasecundaria.dnsalias.com/MATERIALES_50/ reforma_educacion_secundaria.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica.* Barcelona: Paidós.

559. RELACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA CON LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO

CÉSAR AUGUSTO GORDILLO PECH
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO (UACM)

RESUMEN

Se reporta la fase piloto de una investigación experimental sobre la relación de la lectura y escritura con la formación del concepto. Problema de investigación: ¿de qué manera la relación de la lectura y escritura con la formación de conceptos permite comprender el proceso de construcción de una estructura o sistema de representación (que haga posible aquéllos)? Marco teórico: la lectura y escritura son procesos semióticos en construcción. El diseño de investigación, réplica del método de doble estimulación de Vygotsky (2007), se basó en Ferreiro y Teberosky (1979): una situación estructurada pero flexible que permite descubrir las hipótesis que el sujeto pone en juego en la tarea. Resultados: la construcción del significado parte de los "errores" cometidos al tratar de comprender la naturaleza del lenguaje donde se formulan hipótesis, buscan regularidades, ponen a prueba anticipaciones y se forja una gramática original propia (Ferreiro y Teberosky, 1979); sobre ello se construye la estructura conceptual para leer y escribir (como parte de un sistema lingüístico propio); dicha estructura se genera en el contraste entre relaciones de signos que origina el significado. Se comprende la lectura y escritura como actividades prácticas de lenguaje y pensamiento donde se aprende un *uso particular* del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento discursivo, lenguaje, lectura, escritura y concepto

INTRODUCCIÓN

Desde la mirada de la educación moderna el objeto de la acción pedagógica es *enseñar a pensar*. Dicha acción, como se ha venido sosteniendo (Gordillo, 2011a y 2011b), se encuentra ubicada en el campo del pensamiento: en la comprensión de la acción pedagógica como actividad, sea espiritual, mental, del entendimiento, razón o intuición; estructurada lógicamente a partir de la idea que es su fundamento. Por su parte, nuestra tesis de partida ha sido que *la acción pedagógica debe ubicarse en el campo del lenguaje*.[1]

Desde dicha ubicación se coincide en general con la Filosofía Analítica del Lenguaje en cuanto que se trata de proveer de un fundamento no metafísico, en el sentido tradicional, a la actividad del pensar. Es decir, articular pensamiento con lenguaje permite encontrar un asidero que abandone el fundamento de la idea como una entidad preexistente al soporte material que constituyen el acto pedagógico: sujetos, acción y lenguaje.

Sin duda, uno de los objetivos más importantes de la acción pedagógica con estudiantes de

licenciatura es la construcción de un pensamiento abstracto o lógico-verbal. Pero dicho pensamiento ocurre no sólo como actividad mental, sino en los procesos de estructuración del lenguaje, como lo entiende la escuela rusa, especialmente Vygotsky (2007). Por tanto, el pensamiento abstracto es *pensamiento discursivo*, entendido éste como campo de articulación de los procesos del pensamiento y del lenguaje (habla) a través del significado de la palabra que constituye su unidad.

La construcción del pensamiento abstracto tiene como proceso central la formación del concepto y la base de éste es la construcción de significado. Si como piensa Vygotsky (2007) esta construcción es un proceso de doble vía: del lenguaje al pensamiento y viceversa, no es lo mismo la construcción del pensamiento lógico-verbal reducido a la actividad del pensar a través de las ideas, que desde el campo del lenguaje en su articulación con el pensamiento.

ANTECEDENTES

El presente reporte parcial (inicial) de investigación se encuadra en un proceso de trabajo seguido desde hace tres años en la UACM Plantel Cuautepec, que ha cristalizado, gracias a la coordinación de otro esfuerzo de investigación en lo pedagógico[2], en el *Laboratorio de investigación educativa del aprendizaje y desarrollo de la habilidad de lectoescritura de textos académicos*.[3]

En dicha investigación antecedente (Gordillo, 2011a), el resultado final de la reconstrucción teórica apuntó, en síntesis, que la acción pedagógica, en el marco de la formación del pensamiento conceptual, opera en el proceso reconocido como *cambio de función del objeto*, proceso ocurrido en el lenguaje del que dependería la formación del concepto. Esto dio pauta para formular las preguntas siguientes: ¿cuál es la relación de la formación del concepto con la lectura y la escritura?, y, ¿de qué forma la acción pedagógica en el campo del lenguaje interviene para formar el pensamiento abstracto a partir de la lectura y la escritura en su relación con la formación del concepto?

Existen gran cantidad de trabajos de investigación sobre lectura y escritura que podemos denominar clásicos y que datan de la década de los setenta y ochenta, como los de Goodman; McGinitie, Maria y Kimmel; Harste y Burke; Carbonell De Grompone; Sinclair; Teberosky, entre otros (citados en Ferreiro & Gómez, 1982), así como los de Ferreiro y Teberosky (2005), o Ferreiro (1997). En ellos se hace una relación entre pensamiento, lenguaje y lectura–escritura, pero no existe referencia explícita a la formación del concepto. Aunque la mayoría de estos emplean como sujetos a niños, dieron pauta teórica a esta investigación, pues no se han encontrado trabajos hasta el momento que aborden en específico la relación formación del concepto con lectura y escritura.

Los resultados de la reconstrucción teórica de la acción pedagógica realizada en la investigación antecedente (Gordillo, 2011a), fueron: el referente teórico central que explica la lógica de la relación pensamiento, lenguaje, formación de conceptos y acción pedagógica, es la noción de *relación palabra–objeto* con un sentido funcional y en el marco de un proceso dinámico-causal; dado que el habla actualiza el lenguaje, la comprensión de nociones y textos complejos ocurre no de forma directa, sino con la mediación del habla del docente y del estudiante; los cambios en la formación de conceptos pueden ser entendidos como cambios en la *función del objeto*, que el habla a través de la palabra designa; por tanto, el papel del lenguaje en dicha formación es la *transformación de la palabra a través de la transformación significante de las relaciones*; este proceso que atraviesa todos los estadios del concepto, es de doble vía y contempla el paso: del objeto a la palabra, de la palabra al signo y del signo al símbolo; la construcción del significado ocurre con base en dos grandes funciones del lenguaje, también llamadas por Vygotsky (2007), líneas de desarrollo de los conceptos: la *unificación y generalización*, y la *diferenciación*.

Estos resultados fueron el punto de entrada teórico a la presente investigación sobre la acción pedagógica en el campo del lenguaje con estudiantes de licenciatura, bajo la lógica de indagar de forma experimental la relación entre formación de conceptos en la actividad de lectura y de escritura, para reconstruirla y aplicarla en la acción real en el aula.

MARCO TEÓRICO

Si pensamiento y lenguaje se articulan a través de las palabras, leer y escribir son determinantes para la construcción de significado y viceversa. Dado que el lenguaje puede usarse como medio de expresión, traducción, interpretación, etcétera, fue importante revisar las nociones de lectura y escritura.

Ejemplifiquemos lo encontrado con la lectura: "Leer es pensamiento estimulado por lo impreso" (Harste & Burke, citados en Ferreiro y Gómez, 1982); "Leer es obtener sentido de lo impreso, obtener sentido del lenguaje escrito" (Goodman, citado en Ferreiro & Gómez, 1982); "Leer pertenece a un tipo de comportamiento que en psicología experimental se llama habilidad y que todo lo que se sabe acerca de la adquisición de las habilidades puede aplicarse a la lectura" (Downing, citado en Ferreiro & Gómez, 1982).

Pero independientemente de la postura que se tenga en cuanto a lo que la lectura y la escritura son, lo esencial es que en ellas se trata de un proceso semiótico donde intervienen signos. Para el asociacionismo este proceso es considerado adquisición. En los niños, Ferreiro y Teberosky (1979), sintetizan esta noción enfatizando que a los sonidos del niño

> Hay que darles un significado, para que se conviertan efectivamente en palabras … los adultos presentan un objeto, y acompañan esta presentación con una emisión vocálica (es decir, pronuncian una palabra que es el nombre de ese objeto); por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto, aquélla termina por convertirse en signo de ésta, y por lo tanto se hace "palabra". La crítica de dichas autoras es que el significado aparece mágicamente gracias a la emisión sonora u oralización. (Ferreiro y Teberosky, 1979)

La concepción teórica general de partida en esta investigación coincide con la descrita por Ferreiro y Teberosky (1979), donde, en términos generales, en la lectura y la escritura el sujeto trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje; en dicho intento formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y se forja su propia gramática que es creación original. Por tanto, es un sujeto que reconstruye por sí mismo, activa y selectivamente, el lenguaje. Dicha concepción se encuentra ubicada por estas autoras en el marco de la psicolingüística contemporánea o poschomskiana, posterior al asociacionismo.

Por su parte, en este marco general, dichas autoras definen sus nociones de lectura y escritura como procesos complementarios, así la escritura es una manera particular de transcribir el lenguaje (producción de significado), sea que se suponga que el sujeto que escribe posee o no un conocimiento previo de su lengua materna (Ferreiro & Teberosky, 1979); para la lectura, reservan la idea de que leer es comprender significado basado en el propio conocimiento lingüístico del sujeto.

Los supuestos básicos de estas autoras son: 1) No identificar lectura con descifrado; 2) no identificar escritura con copia de un modelo; y 3) no identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia. Estos supuestos las han llevado a sostener que el desarrollo del lenguaje en el niño pasa "por la constitución de sistemas donde el valor de las partes se va redefiniendo en función de los cambios en el sistema total" (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Por tal motivo, siguiendo tanto la idea de que lectura y escritura son procesos semióticos, como la noción de sistema de representación de Ferreiro (1997), se decidió adoptar cuatro nociones teóricas articuladoras para el marco teórico y metodológico.

Primero, la noción de que el proceso de lectura y escritura al ocurrir en el lenguaje implica el concepto en acción, es decir, empleado en alguna de sus aplicaciones funcionales en los procesos del pensamiento vivo: elaboración del concepto, traslado del concepto elaborado a nuevos objetos, uso del concepto durante el proceso de libre asociación, utilización del concepto en la formación de los juicios y la determinación de los conceptos nuevamente elaborados, que también, en términos de Vygotsky (2007), contempla el paso del objeto a la palabra, de la palabra al signo y del signo al símbolo. Esta analogía per-

mite tener hipótesis para reconstruir la lectura y la escritura, en relación al proceso del pensamiento vivo.

Segundo, la noción de sistema de representación como sistema lingüístico:

> Una serie de diferencias de sonidos combinadas con una serie de diferencias de ideas; pero este enfrentamiento de cierto número de signos acústicos con otros tantos cortes hechos en la masa del pensamiento, engendra un sistema de valores; y es ese sistema el que constituye el vínculo efectivo entre los elementos fónicos y psíquicos en el interior de cada signo (Saussure, 1993).

Esta noción de relación diferencial llevó irremediablemente a considerar la estructura como un sistema de representación.

Tercero, la noción de *proceso de generalización* –uno de los dos procesos del pensamiento –, lenguaje del que depende la construcción de significado, y entendiendo por dicho proceso la relación de lo general con lo particular, relación del todo (complejo) con cada uno de sus elementos concretos que integran su estructura, la relación de estos elementos entre sí *a través de lo genera*l (Vygotsky, 2007).

Cuarto, el *proceso de diferenciación*, o desintegración de los signos por selección, abstracción y aislamiento de las relaciones de los distintos elementos *a través de las diferencias*.

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación tuvo como base el empleado por Ferreiro y Teberosky, (1979): ser una situación estructurada pero flexible que debe permitir ir descubriendo las hipótesis que el niño pone en juego a raíz de cada una de las tareas propuestas, para posteriormente al registro, poder hacer la reconstrucción con base en los pasos del objeto al símbolo y viceversa. Pero se distingue de aquel en la teoría empleada. Mientras dichas autoras emplearon a Piaget, aquí se empleó a Vygotsky. Los momentos del diseño fueron: réplica de la investigación experimental de Vygotsky (2007) con el *método de doble estimulación*, momento que fue definido como de lectura de los signos, y el momento de escritura del significado producido por la lectura previa.

Problema de investigación de la fase experimental

¿De qué manera la relación de la lectura y escritura con la formación de conceptos permite comprender el proceso de construcción de una estructura o sistema de representación?

Pregunta de investigación de la fase experimental

¿De qué manera construyen una noción conceptual en situación experimental los estudiantes de licenciatura de la UACM?

Objetivo de la fase experimental

Conocer cómo aprenden a construir el significado de nociones conceptuales en situación experimental estudiantes de licenciatura provenientes del área de humanidades y ciencias sociales de la UACM, Plantel Cuautepec, a través de comprender cómo desarrollan la lectura de palabras sin significado para ellos, y cómo desarrollan la escritura de un texto.

Las etapas de la investigación son:

a) Investigación de laboratorio. Consistente en la evaluación de entrada de los sujetos de investigación y aplicación de la fase experimental.

b) Reconstrucción teórica del proceso. Consistente en la sistematización de la información y datos obtenidos en la primera etapa con base en el cruce teórico entre formación de concepto y lectura y escritura.

c) Aplicación en aula. Diseño de una secuencia estratégica para el trabajo con la lectura y escritura en el aula.

El procedimiento de validación es el llamado por Denzin (citado en Anguera, 1986) *triangulación* y consiste en establecer una convergencia y/o complementariedad entre el análisis de datos empleados

por tres investigadores (observadores) en cuatro criterios: datos, investigador, teórico y metodológico.

El aporte que pretende el proyecto puede dividirse en los siguientes niveles: teórico, en tanto se contará con una explicación teórica de la forma en la que los estudiantes de Cuautepec construyen nociones conceptuales o categorías a partir de las cuales construyen los significados que les permiten la comprensión de lectura y el desarrollo de la escritura (producción de textos escritos); el segundo nivel es el práctico, pues la reconstrucción teórica del proceso de aprendizaje a través de la lectura y la escritura en relación con la formación de conceptos permitirá su aplicación en el aula.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Debido al momento en que se encuentra la investigación, fase piloto, referida a la aplicación del experimento en dos casos, los resultados que se presentan no son generalizables, sólo permiten elaborar de forma exploratoria algunas hipótesis.

El análisis descriptivo de los escritos producidos por los estudiantes arroja que: ambos sujetos describen que la conceptualización (construir un significado para la palabra desconocida) fue posible gracias a los "errores" que cometieron a la hora de realizar la tarea. De manera que esto es coincidente con lo sustentado por Ferreiro y Teberosky (1979, p. 23), en el sentido de que los aparentes "errores" de los niños al aprender una lengua, constituyen en realidad la búsqueda de la regularidad o del paradigma "normal" de lo que están tratando de descubrir. Así, a partir de los "errores" cometidos por los sujetos de investigación, fueron descubriendo la lógica de la tarea.

¿Y qué es lo que impulsa dicho descubrimiento? La noción del estructuralismo referente a que un sistema de signos se construye con base en relaciones diferenciales, lleva a una incipiente primera respuesta: el contraste obtenido por los sujetos al comparar la palabra en el objeto elegido de forma errónea con el modelo. Es decir, la palabra en su relación diferencial.

En el caso del sujeto A, dicho contraste tuvo la secuencia de: color, tamaño y dimensión. En el caso del sujeto B, el contraste tuvo la siguiente secuencia: tamaño, grosor y forma. Sobresale que el segundo sujeto a pesar de haber empezado por el color, en su escrito no le confirió importancia a ello.

Se observa una diferencia en las palabras empleadas por ambos sujetos. El sujeto A empleó el término "dimensión", que corresponde una noción más compleja en relación con las de color, tamaño, grosor y forma que emplearon ambos. La diferencia la explicamos con base en la intervención del aplicador, que fue más directiva en relación con la intervención con el sujeto B. Debido a dicha intervención, no puede decirse que el primer sujeto realmente comprendiera el significado de dicha palabra, sino que la empleara como imagen (que sustituyó al significado), pues la palabra dimensión implica extensión, grosor o anchura y profundidad, y no mencionó ninguna de ellas. El uso de la imagen como significado es una característica inicial en su construcción (Vygotsky, 2007).

Por el contrario, el sujeto B que no empleó esta noción más compleja sí usó como referencia una característica implicada: grosor. Esto es coincidente con el hecho de que dicho sujeto indicó en su escrito que las palabras no tenían referencia, siendo que a través de ésta el significado se construye, de acuerdo con Vygotsky (2007). En otras palabras, el sujeto A empleó una referencia sin correspondencia con el significado y el sujeto B, lo contrario.

En relación a los pasos de formación del concepto: del objeto a la palabra, etcétera, reconocemos las siguientes categorías (criterios) empleadas por los sujetos. El recorrido en la construcción del significado expresado por el sujeto A en su escrito fue: uso de un rasgo empírico del objeto (color), uso de otro rasgo empírico del objeto (tamaño), extensión de la igualdad del rasgo empírico a otros objetos, descubrimiento de los rasgos empíricos correspondientes a otros objetos, confirmación de las diferencias de rasgos empíricos entre objetos diferentes, extensión de dicha confirmación al resto de las figuras, percepción de igualdad en los rasgos (tamaño) de un objeto en relación con el resto y contraste de la diferencia de dicho objeto con el resto.

Debido a ello, podemos inferir que el paso que predominó en esta construcción de significado de dicho sujeto fue del objeto a la palabra y, en menor medida, del signo al objeto.

Por su parte, para el sujeto B, el recorrido fue: lógica del juego desconocida, uso del signo sin significado (uso del signo por referencia), conservación del signo por el tamaño, generalización de la relación de igualdad. Por dicho recorrido inferimos que el paso predominante en este sujeto fue del signo al objeto y del símbolo al signo, pero sin poder establecer la relación sentido (significado) y referencia.

Con base en lo anterior, podemos inferir que el sujeto que lee o escribe, construye el significado *a través* de las palabras. Es decir, el sujeto *piensa a través de las palabras*. Pero también lo contrario: quien lee o escribe *es pensado* por las palabras, es cautivado por el lenguaje, "hablado por él", en la medida en que los sujetos sólo hasta el segundo momento: la escritura, pudieron tomar distancia de la lectura. De modo que la simple construcción de significado no es suficiente para aprender. El hecho de que se puede leer y escribir por simple placer y no para aprender, confirma esta afirmación. Es decir, se requiere tomar distancia de lo que se construya para elaborar realmente el significado.

Las nociones de lectura y escritura que pueden desprenderse de estos dos casos pilotos son entenderlas como una actividad práctica de lenguaje y pensamiento dirigida a la comprensión de la realidad, donde se aprende un *uso particular* del lenguaje.

Asimismo, si toda percepción de la realidad es mediatizada por el concepto que la moldea, la lectura y la escritura también. Así, es posible afirmar que el lenguaje no sólo ofrece un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado, pues éste no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos (McGinitie, Maria y Kimmel, citado en Ferreiro & Gómez, 1982), sino que el concepto es la base para conformar una estructura con la que se lee y escribe. Muestra empírica de ello es que en el momento de lectura, ambos sujetos se sintieron "extraviados", precisamente por los intentos de construcción de dicha estructura; asimismo, toca para los siguientes casos dividir la intervención del aplicador en antes-después de la escritura, con el fin de corroborar lo anterior.

Es precisamente porque dicha estructura no existe que hay que crearla, pues lo único que existe como previo son los signos con un significado dado, que no es el mismo que el significado construido con la lectura y la escritura.

Finalmente, se hace necesario profundizar más en las aplicaciones funcionales del concepto en el pensamiento vivo (elaboración del concepto, traslado del concepto elaborado a nuevos objetos, etcétera), con el fin de determinar su participación en el proceso de formación del concepto en esta investigación.

Notas

[1].Ibídem.

[2].Es decir, a la Profra. Rosario López Guerrero, Profesora-Investigadora de la UACM, Plantel Cuautepec.

[3].Proyecto de investigación institucional financiado por el Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal (ICyT).

BIBLIOGRAFÍA

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Revista Educar*, (10), 23-50.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Gordillo, C. (2011a). Pensamiento, concepto y lenguaje. Hacia la acción pedagógica en el campo del lenguaje, En *Memoria del I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras*. México: FES Aragón, UNAM.

——— (2011b). Condiciones de posibilidad de fundamentación de la acción pedagógica en el campo del lenguaje, En *Memoria del I Encuentro Internacional de Pedagogía: Discursos y Prácticas de Intervención*. México: FES Aragón, UNAM.

Saussure, F. (1993). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta.

Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. . Buenos Aires: Colihue.

560. FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES LECTORAS DE LOS NORMALISTAS Y SU IMPACTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

MTRA. MARTINA ZAZUETA YOCUPICIO
LIC. MIRIAM MANJARREZ ÁLVAREZ
MTRA. CRISTINA LIZETH GASTÉLUM VALENZUELA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE HERMOSILLO (ENSHN)
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ESTADO DE SONORA (IFODES)

RESUMEN

La investigación que en este documento se presenta pretende demostrar la importancia del fortalecimiento de la habilidades lectoras de los alumnos normalistas y su relación con el rendimiento escolar; pertenece a una investigación correlacional con diseño longitudinal y actualmente está en proceso; para obtener la información se aplicaron evaluaciones a 180 alumnos normalistas, 55 hombres y 125 mujeres, cuyas edades fluctúan entre 17 y 24 años, están inscritos en distintos semestres de las especialidades de inglés y matemáticas; los instrumentos utilizados para este avance de investigación son: Prueba de comprensión lectora (Calderón, 2000) y bases de datos con los promedios acumulados de los alumnos en su trayectoria escolar en la Normal. Se obtuvo una valoración inicial del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, que evidencian un bajo y mediano desarrollo, además se correlacionó, mediante la prueba de r de Pearson con el rendimiento escolar, índice que resultó débil (0.31).

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, estudiantes normalistas, rendimiento escolar.

PROBLEMA DE ESTUDIO

Las demandas que el mundo moderno y globalizado plantea a la educación básica y normal y los cambios en las políticas actuales de formación de docentes son claras directrices que marcan las pautas para centrar la atención en las instituciones formadoras de docentes y promover la mejora de la calidad de todos los procesos que ahí se realizan, con la finalidad de consumar la educación inicial de los futuros docentes, por lo que es necesario analizar las dificultades que afrontan estos estudiantes en el desarrollo de dicha formación.

Con los procesos de evaluación y certificación que se han puesto en marcha, tanto de los organismos estatales como federales en las escuelas normales, específicamente en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Plantel Navojoa, donde cursan 180 estudiantes las licenciaturas de Matemáticas e Inglés, se han identificado algunas problemáticas relevantes referidas a aspectos diversos, entre éstas se encuentran las que se refieren al contexto escolar y al desenvolvimiento de los normalistas en dicho ámbito, situación que se confirma en los resultados de las evaluaciones mencionadas, pues éstos evidencian serias deficiencias en el desarrollo de habilidades y procesos de aprendizaje de los normalistas.

En los resultados de los Exámenes Intermedios y Generales en 2011, aplicados por el Centro

Nacional de Evaluación (CENEVAL) a estudiantes del cuarto y octavo semestre, con el fin de conocer el nivel de logro alcanzado, con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidas en el plan de estudios, se obtuvo un promedio de aciertos de 50.86 en la licenciatura de Matemáticas y 47.16 en la de Inglés, puntajes por debajo del promedio nacional que fueron de 55 y 56, respectivamente, además el desempeño de acuerdo a los niveles establecidos en estas evaluaciones resultó muy desalentador, puesto que sólo el 5.88% de estudiantes de Matemáticas se ubicó en el nivel sobresaliente, mientras que de la licenciatura en Inglés ninguno alcanzó la puntuación requerida para ese nivel, situándose el 77.78% en el nivel insuficiente. Del resto de los alumnos de matemáticas, el 47.06% obtuvo el nivel satisfactorio y la misma cantidad el insuficiente.

En el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes 2010-2011 los resultados globales para el estado de Sonora evidencian deficiencias en la formación inicial de los futuros docentes, pues sólo 391 de 940 que presentaron el examen alcanzaron el nivel de aceptable, mientras que 543 necesitan procesos de nivelación académica y seis se consideraron con preparación no aceptable.

Con los referentes anteriormente expuestos, se ha analizado en diversos foros y reuniones académicas la situación problemática que los originan, sobre todo al contrastarlos con los índices de desempeño y rendimiento escolar que se engloba en los promedios generales por semestre de los normalistas. En el presente ciclo escolar se encuentran cursando la licenciatura en educación secundaria en la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Plantel Navojoa, siete grupos de las licenciaturas en Inglés y Matemáticas de los semestres de segundo al octavo, excepto en el sexto donde no hay grupo de Matemáticas.

Cada uno de los grupos tiene sus características propias, pero la mayoría de ellos coinciden en que presentan una problemática en común: dificultades para acceder al conocimiento y en el desarrollo de habilidades y competencias, que no les permiten alcanzar los propósitos establecidos en el plan de estudios, teniendo como consecuencia un rendimiento escolar medio, regular y, en ocasiones, bajo. La problemática mencionada puede tener múltiples causas, tales como: infraestructura inadecuada de la institución, una práctica docente deficiente, por parte de los asesores, conocimiento frágil y pensamiento pobre de los estudiantes, el nivel socioeconómico medio y bajo de la mayoría de los normalistas y el bajo nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas básicas, principalmente la comprensión lectora y la escritura.

Los alumnos estudiados son egresados de bachilleratos de diversos tipos: tecnológicos (industriales y agropecuarios), generales y pedagógicos, lo que ocasiona que, aunque su formación debiera ser uniforme, posean nociones básicas, habilidades, capacidades y actitudes muy variadas, diferencias que se han evidenciado durante el desarrollo de los semestres cursados, ya que a través de la observación directa, de las charlas informales con los asesores que atienden los grupos y de la revisión de los trabajos escritos se ha detectado que aproximadamente el 70% de los estudiantes normalistas en las especialidades tienen dificultades para comunicar sus ideas en forma oral y escrita; en diversas actividades de las asignaturas que cursaron en los semestres anteriores y las que en este semestre están desarrollando, mostraron serias deficiencias en sus competencias comunicativas, evidenciadas en la exposición oral de temas, en la lectura, redacción de textos diversos, aprovechamiento de la información oral, entre otras actividades.

Los profesores que atienden los grupos externan que a los alumnos se les dificulta cumplir con los requerimientos de las estrategias didácticas; esto se debe, principalmente, a que la mayoría de ellos no poseen el hábito de la lectura, problema que se muestra en múltiples ocasiones, pues en la totalidad de las asignaturas se promueve de manera intensa la lectura de todo tipo de textos, actividad que prácticamente es la base para la formación de los normalistas; además se requiere que investiguen, acudan a las bibliotecas, sobre todo a la de la escuela normal; sin embargo, estas orientaciones y recomendaciones no son acatadas, ya que la gran mayoría de los alumnos sólo leen superficialmente los textos de la bibliografía básica propuesta por los asesores, para salir del paso, sin que les produzca un conocimiento significativo, puesto que fácilmente se les olvida.

La encargadas de la biblioteca, al ser cuestionadas en relación a esta situación, refieren que, de la totalidad de los estudiantes, aproximadamente sólo un 30% acude de forma regular a leer o investigar y otro porcentaje menor visita el recinto cuando se acercan las evaluaciones finales o necesitan urgentemente preparar un trabajo, esto es confirmado por los propios alumnos al ser encuestados sobre este aspecto. En definitiva, esta situación ocasiona deficiencias en varios aspectos de la formación de los estudiantes, sobre todo en la comprensión lectora, en la redacción de textos y otras actividades afines, teniendo, en consecuencia, un bajo rendimiento escolar, por lo que se plantea: ¿Las habilidades en el proceso de lectura pueden ser condicionantes de los resultados negativos en la evaluaciones externas e internas? ¿Tiene relación la habilidad lectora con el rendimiento escolar de los normalistas?

En el problema a investigar intervienen aspectos básicos de la formación de los estudiantes normalistas, rasgos que inciden fuertemente en su desempeño en la escuela y en su práctica docente futura, puesto que tanto el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras como el rendimiento escolar son de gran importancia, tanto que si un alumno no posee un léxico suficiente, no sabe discernir las ideas que escucha o lee, no puede comunicarse eficientemente por escrito, no le será posible cumplir con las expectativas de las asignaturas del plan ni de su práctica docente y, en consecuencia, su rendimiento escolar será insuficiente.

En razón de lo anterior, se resolvió, en primer término, fortalecer el desarrollo de las habilidades lectoras de los normalistas siguiendo dos vertientes muy relacionadas entre sí: la aplicación puntual y monitoreada de las actividades sugeridas del Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales, en el módulo de Comprensión de Lectura, con sesiones semanales para todos los grupos y la puesta en práctica de las estrategias de Enseñanza Recíproca (ER), procedimiento instruccional que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora (Soriano et al., 2011), en el desarrollo de las asignaturas del mapa curricular.

El Programa mencionado se fundamenta en la concepción de la lectura como un acto íntimo en el que sólo el lector determina si le es agradable o desagradable, si lo disfruta o lo sufre, si comprende lo leído o lo lleva a cabo como una obligación. Frecuentemente, ocurre que cuando una persona no disfruta o entiende lo que lee o siente un profundo cansancio al leer, es porque no ha sido guiada en el placer de la lectura, porque se le impuso como una obligación y aún no se ha deleitado con el gozo de dejarse llevar por las palabras, las imágenes o las propuestas de lo leído (SEP, 2010).

Las lecturas que se presentan en el portal electrónico son de dos tipos: aquéllas que en los programa de formación docente se les ofrecen (y que se incluyen en los exámenes que aplica el CENEVAL) y otras de carácter literario, incluidas con el objeto de mostrar la forma posible de abordar textos de carácter narrativo. Se ofrecen algunas maneras que pueden facilitar la lectura y comprensión de cada uno. En todos los casos se propone la realización de dos lecturas del mismo texto. Así, encontrarán primero el texto completo para una primera lectura. Después, en caso de haber incluido comentarios y preguntas dentro del mismo texto, recomendamos una segunda lectura, pero en el texto que cuenta con estos comentarios (se reconocen porque la tipografía está incluida en color distinto), lo que llamaremos “el texto intervenido” (SEP, 2010). En otros casos se proponen ejercicios al final del texto que provoquen la reflexión. Se recomienda leer las preguntas y ejercicios y realizar la segunda lectura teniendo en mente lo que en ellas se plantea.

Tomando como base el concepto de lectura ya expuesto, se considera necesario precisar el significado o constructo de la comprensión lectora, que es la variable a medir, misma que se define como:

> La habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera (SEP, 2011).

La enseñanza recíproca es un método dirigido a mejorar la comprensión lectora, se caracteriza por "la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la tarea de comprensión de un texto" (Brown & Palincsar, 1989): predicción, clarificación, formulación de preguntas y resumen. "Su efectividad ha sido demostrada con estudiantes de diferentes edades, con y sin dificultades de comprensión, especialmente cuando ha sido implementada bajo la supervisión de expertos" (Soriano et al., 2011), esta metodología fue probada en un estudio realizado por Soriano y otros, que revela la eficacia de la ER cuando se aplica de forma contextualizada, esto es, cuando el profesor instruye a los alumnos en el aula ordinaria y con materiales expositivos naturales.

En la investigación de Soriano et al. (2010) se expone también que los efectos benéficos se observan y se mantienen cuatro meses después en las medidas de efectos específicos: captación de ideas principales, resumen y el conocimiento y uso de estrategias. Solé (1998) expone que Brown y Paliscar (1984), autoras del modelo de ER,

> Consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente –no puede atribuir un significado a lo que se le enseña, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional útil para diversos contextos y necesidades.

OBJETIVOS

- Evaluar longitudinalmente el desarrollo de la habilidad lectora de los alumnos de la Normal Superior de Hermosillo, plantel Navojoa.
- Identificar si existe relación entre la habilidad lectora y el rendimiento escolar de los alumnos de la Normal Superior de Hermosillo, Plantel Navojoa.
- Determinar los niveles de comprensión lectora y rendimiento escolar que tienen los alumnos de la Normal Superior de Hermosillo, Plantel Navojoa.

METODOLOGÍA

En esta investigación se desarrolló un estudio perteneciente al Paradigma Cuantitativo, se aplicó y pretende continuarse con un diseño No Experimental, del tipo correlacional longitudinal, pues se valorará en cada inicio de semestre el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora y del rendimiento escolar, así como la correlación que entre estas variables se establezcan.

Con el fin de lograr los objetivos propuestos se evaluó a toda la población del alumnado de la Escuela Normal, al inicio del presente semestre la habilidad de comprensión lectora, a manera de diagnóstico que se tomará como referencia para el fortalecimiento que pretende lograrse en la habilidad, para lo que se aplicó una prueba que consta de 34 ítems respecto a un texto base, diseñada y estandarizada por el Dr. Rubén Calderón Gaytán (2000) y para evaluar el rendimiento escolar se utilizaron bases de datos con los promedios acumulados de los alumnos en su trayectoria escolar en la Normal.

Posteriormente a la medición inicial de las variables mencionadas, se procedió a aplicar las estrategias sugeridas en el Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales, mismas que seguirán desarrollándose durante el presente período escolar, y a capacitar a los docentes para que utilicen las estrategias de Enseñanza Recíproca en el desarrollo de los contenidos de cada asignatura, actividades que se pretende continuar en forma indefinida, llevando seguimiento y evaluación continua y periódica, como ya se mencionó.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Es importante aclarar que los resultados que se exponen a continuación son solamente iniciales, pues

no se ha completado todavía la aplicación del primer período de las estrategias seleccionadas y detalladas en este reporte parcial, pero sí constituyen un referente esencial para el trabajo con los estudiantes normalistas y para mejorar la calidad de los procesos que se desarrollan en la institución.

En la medición de la comprensión lectora se obtuvo una media de 19.58, con un puntaje mínimo de 11 aciertos y un máximo de 30, distribuyéndose en los cinco niveles establecidos, como se muestra en la gráfica 1.

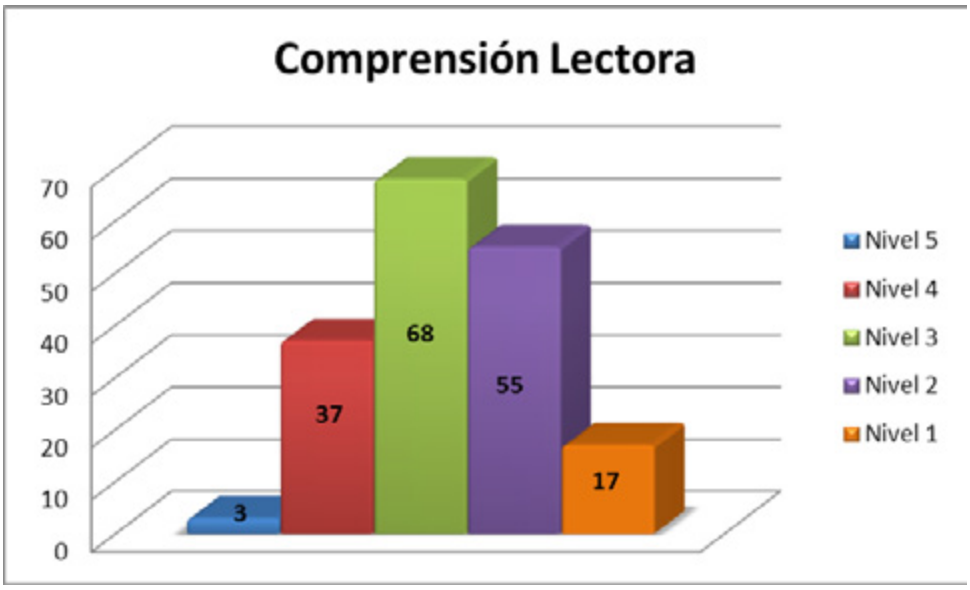
Aunque la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel 3, que se considera medio o bueno, se destaca el hecho de que sólo tres de ellos alcanzaron el nivel 5, pues demuestran que poseen una excelente habilidad para comprender e interpretar los textos e inferir la información relevante que comunica, mientras que en el otro extremo, en el nivel insuficiente se sitúan 17 normalistas que necesitan urgentemente apoyo para mejorar las habilidades lectoras. En cuanto al rendimiento escolar se muestra que existe un buen nivel, pues el 65% de los alumnos se ubica en los niveles III y IV, que se consideran medio y alto respectivamente, como se muestra en la gráfica 2.

En este aspecto, es necesario considerar que al establecer como indicador el promedio general de los estudiantes, no pueden controlarse los criterios y formas de medirlo, puesto que cada asesor, aunque siga las normas establecidas en el Plan de Estudios 1999 vigente, aplica diversos instrumentos y variados procedimientos al evaluar, esto se podrá corregir en los próximos cortes de medición, donde se tomará también como indicador del rendimiento escolar los resultados del Examen Intermedio y del General de Conocimientos aplicado por CENEVAL.

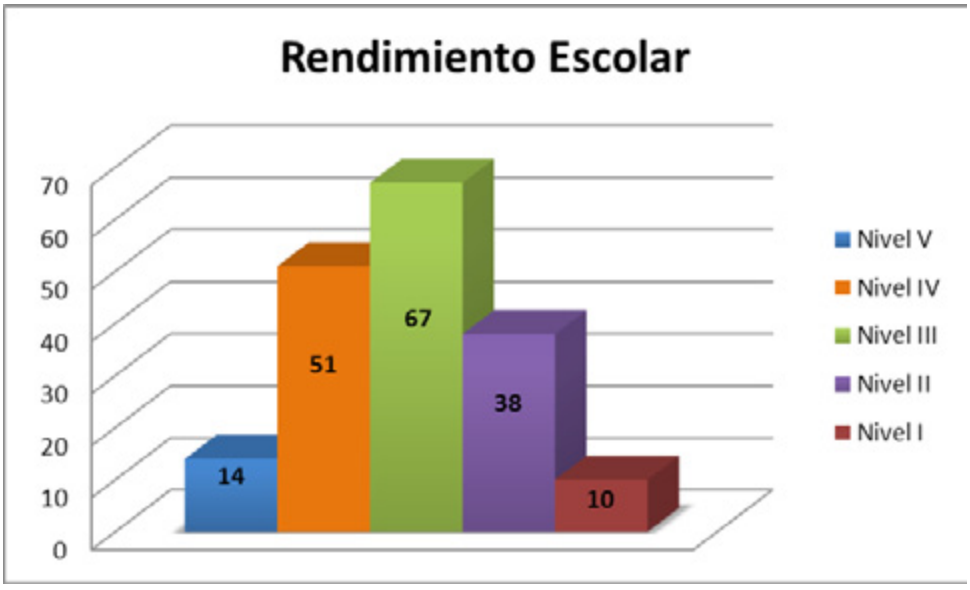
Una vez analizados los resultados parciales obtenidos a través de los instrumentos se encontró que existe correlación positiva débil de 0.31 entre las variables establecidas, lo que significa que el nivel de comprensión lectora poco tiene que ver con el rendimiento escolar en este grupo de alumnos, por lo que se infiere un desfase, ya que es improbable que un estudiante que no tenga buen nivel de habilidad lectora, pueda obtener óptimos resultados en su rendimiento escolar. Estos resultados son inesperados, puesto que se esperaba una correlación altamente significativa entre estas variables, lo que no se cumplió con los alumnos de la Escuela Normal Superior, Plantel Navojoa, esto se puede deber a la manera en la que se evalúan el desempeño de los alumnos en las distintas asignaturas donde se supone que deben estarse estimulando estos rasgos del perfil de egreso y estos resultados deberían reflejar el dominio de estas habilidades, habría que hacer un análisis de la forma y criterios de evaluación para con los alumnos.

Se recomienda para el seguimiento de esta investigación, que se analicen con más profundidad las variables que pudieran estar involucradas en la problemática aquí presentada, como las evaluaciones y los criterios de evaluación que realizan los docentes en las distintas asignaturas, de igual manera poner más atención a la aplicación de los instrumentos.

Gráfica 1



Gráfica 2



BIBLIOGRAFÍA

Brown, A.L. & Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En Resnick, L.B. (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.

Calderón, G.R. (2000). *Prueba de Comprensión Lectora*, Celaya, México: IPEP

Secretaría de Educación Pública (2011). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México: SEP

——— (2010). *Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales*. México: SEP.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura.* Barcelona: Editorial Graó.

Soriano Ferrer, M., Chebaani, F., Soriano Ayala, E. & Descals Tomás, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psicothema*, 23, 38-43.

562. EL CONOCIMIENTO RETÓRICO DE LOS GÉNEROS COMO PARÁMETRO DE CONTROL DE LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL: IMPLICACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS

MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO
UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

RESUMEN

Este trabajo explora la producción de inferencias retóricas generativas (Perales, 2011) en el contexto de una intervención pedagógica que requirió la lectura de textos de géneros diversos, tales como reportajes científicos, cuentos, y artículos de opinión. Los primeros dos géneros fueron extraídos de una versión disponible al público de la prueba PISA. El tercer género constituyó el foco de la intervención, y los textos que lo representan fueron extraídos de internet. Los participantes fueron 27 alumnos de licenciatura en lenguas de una universidad mexicana. La metodología del estudio se inspiró en la teoría de la complejidad, y el análisis de los textos se llevó a cabo desde la Teoría de la Valoración de la lingüística sistémica funcional, o LSF (Martin & White, 2005). Los datos sugieren que el conocimiento diferenciado que los estudiantes tienen de las funciones retóricas de los géneros textuales influye fuertemente en sus procesos inferenciales.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, inferencias, retórica, teoría de la complejidad, parámetros de control.

INTRODUCCIÓN

La comprensión inferencial es un aspecto importante de la comprensión lectora (Cain & Oakhill, 2007). Ésta se produce cuando el lector encuentra un "hueco" en el texto, es decir, un punto en el flujo de información donde ésta no se encuentra completa, e intenta repararlo con información proveniente de otra parte del texto, de su conocimiento previo o a través de un proceso de razonamiento basado en premisas lógicas. Este último tipo de inferencia es llamado inferencia generativa dentro del modelo de Comprensión-Integración (C-I) de la comprensión lectora (Kintsch, 1998). Sin embargo, el modelo C-I no ofrece una descripción de los distintos tipos posibles de inferencias generativas o las premisas de razonamiento que pueden usarse para realizarlas. Tampoco considera el papel que puede jugar el género textual en la realización de inferencias. En este trabajo se reportan los resultados de un estudio que investigó los procesos de procesamiento lingüístico y premisas de razonamiento detrás de un tipo de inferencias que llamo inferencias retóricas generativas. Esta exploración se lleva a cabo desde la perspectiva de la teoría de la complejidad y del análisis de textos de la teoría de la valoración de la lingüística sistémica funcional, o LSF (Martin & White, 2005). Los resultados apuntan a que el conocimiento que los estudiantes tienen de las funciones retóricas de los géneros textuales afecta considerablemente la

naturaleza de sus procesos inferenciales.

MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora involucra una variedad de tipos diferentes de conocimientos y procesos. Esta perspectiva es llamada "visión de componentes de la lectura" (Koda, 2005). Los tipos de conocimientos involucrados en el fenómeno lector han sido descritos primordialmente por la teoría de los esquemas (p.ej. Carrell, 1984), en tanto que los segundos han sido descritos desde por lo menos dos perspectivas. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, encontramos modelos de la comprensión como el modelo C-I mencionado arriba o el modelo interactivo-compensatorio de la comprensión (Stanovich, 1980; Bernhardt, 2011). Desde una perspectiva pedagógica se han usado los conceptos de estrategias y habilidades lectoras (Schuder, 1993; Koda, 2005). Juntos, conocimientos y procesos constituyen componentes de la comprensión (Koda, 2005).

Un tipo de estrategia de comprensión es la realización de inferencias. El tipo de inferencia relevante para este trabajo es la inferencia retórica generativa (Perales, 2011), la cual consiste en inferir aspectos retóricos de un texto como la intención y/o posición del autor y la audiencia meta del mismo. Existen estudios socioculturales que indican que las estrategias de comprensión usadas por los individuos varían en función de su ubicación en grupos sociales distintos (Heath, 1983; Hasan, 2004).

A pesar de su potencial para contribuir al estudio de la cognición socialmente distribuida, los hallazgos de este tipo de estudios socioculturales tienden a estar divorciados de las tradiciones cognitivas como las mencionadas arriba. Este hecho apunta a la necesidad de contar con perspectivas teóricas que permitan la integración de los enfoques socioculturales y cognitivos y los hallazgos de ambos. La teoría de la complejidad (TC) y el constructo de género textual ofrecen alternativas en este sentido.

La perspectiva de que la comprensión es el producto de la interacción de diferentes componentes que cruzan las barreras de lo cognitivo y lo social es compatible con la teoría de la complejidad (TC), que conceptualiza los actos de comprensión lectora como sistemas complejos, abiertos y dinámicos donde muchos sub-sistemas –habilidades, estrategias, conocimientos, actitudes, y elementos ambientales como las situaciones de enseñanza aprendizaje– interactúan en configuraciones cambiantes para producir interpretaciones (Larsen-Freeman & Cameron, 2008). Los constructos teóricos de la TC permiten abordar la comprensión desde una perspectiva dinámica que, al situar la ubicación del aprendizaje en la interacción entre la cognición y el ambiente, pueden ayudar a cerrar la división entre las perspectivas sociales y cognitivas en la investigación de la comprensión lectora.

Siguiendo a Larsen-Freeman y Cameron (2008), los constructos de atractor y parámetro de control son útiles para la investigación áulica. Los atractores son comportamientos que un sistema dinámico tiende a manifestar, o puntos en su trayectoria que tiende a ocupar. Los parámetros de control son elementos de un sistema que ejercen una influencia considerable en su comportamiento. Los parámetros de control son importantes en la investigación de los procesos de comprensión lectora porque al conocerlos se sabe qué es lo que conduce a los lectores a ciertas interpretaciones de los textos. Esto, a su vez, permite a investigadores y docentes intervenir para producir resultados deseables en el proceso educativo (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

Grabe (2009) propone que los géneros textuales son factores sociales cuya influencia en la comprensión es poco conocida. Esto es especialmente cierto si se considera a los géneros no como estructuras textuales rígidas, sino como conjuntos más o menos estables de propósitos comunicativos indexados por tipos de textos socialmente reconocibles como pertenecientes a una determinada clase (Miller, 1984; Swales, 1990). Así entendidos, los géneros textuales son "formas de vida, maneras de ser, y marcos para la acción social", cuyo conocimiento estructura los propósitos comunicativos al escribir (Bazerman, 1994) y, según apuntan los hallazgos aquí presentados, la comprensión inferencial al leer. Los géneros tienden a relacionarse sistemáticamente con los sistemas de actividad de diferentes grupos

sociales; como resultado, los individuos pertenecientes a diferentes grupos tienen experiencias con distintos géneros y en distintos grados de profundidad (Russell & Yáñez, 2001). Así, algunos géneros son de uso muy restringido mientras que otros son de uso más generalizado. Al mismo tiempo, un mismo género puede tener varios usos y moverse en varias esferas comunicativas, o espacios de distribución, negociación y articulación de significados que articulan los principios y premisas de la comunicación de manera diferenciada (Habermas, 1989). Por ejemplo, el artículo de investigación es usado principalmente por académicos y científicos para difundir los resultados de sus investigaciones, pero también puede ser usado en la formación de nuevos investigadores, siendo ambos contextos, el profesional y el educativo, esferas públicas de producción (Negt & Kluge, 1993). Los artículos de opinión de los periódicos se sitúan en la esfera pública retórica (Hauser, 1998) y se dirigen a lectores con posiciones políticas específicas para influir sobre ellos. El conocimiento de los géneros textuales puede volverse un conocimiento retórico si se va más allá de las estructuras textuales (p.ej. las consideradas por Carrell, 1984) para atender aspectos de la naturaleza de los géneros como actos de comunicación, tales como las intenciones de los autores, la existencia de audiencias específicas para ciertos géneros, y las esferas de comunicación con las cuales se relacionan determinados géneros.

METODOLOGÍA

En este estudio se investigó la influencia del conocimiento retórico de géneros narrativos y periodísticos en la comprensión inferencial. Se trabajó con un grupo de 27 alumnos de séptimo semestre de la licenciatura en idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se realizó una intervención educativa basada en el análisis de necesidades reportado por Perales (2011). En esta intervención se expuso a los alumnos a la lectura de textos de opinión política en inglés. Previamente se analizaron los textos usando la teoría de la valoración de la lingüística sistémica funcional (Martin & White, 2005) y se diagnosticaron las habilidades de los alumnos para realizar inferencias retóricas usando tareas de la prueba PISA que requieren este tipo de inferencias. En este diagnóstico, los textos leídos fueron un cuento corto y un reportaje científico de divulgación. Es decir, los alumnos leyeron textos en tres géneros: artículos de opinión política, cuento corto, y reportaje científico.

Se transcribió el discurso áulico producido durante la intervención y se calificaron las respuestas a las preguntas de la prueba PISA que requerían inferencias retóricas. Se analizaron ambas fuentes de datos buscando evidencias de atractores y parámetros de control utilizando el análisis de contenido manifiesto (Erickson, 2006). También se utilizó el análisis cualitativo dirigido para codificar y tematizar los datos (Hsieh & Shanon, 2005). Estos análisis se triangularon con el análisis sistémico-funcional de los textos para identificar atractores e inferir posibles parámetros de control.

RESULTADOS

El primer texto analizado de la prueba PISA es un cuento corto, “El Regalo”, en el cual se narra el encuentro fortuito entre una mujer y una pantera. Ambas son víctimas de una inundación. En un momento de la historia, la mujer se enfrenta con el dilema de matar a la pantera o dejarla vivir. En un acto de simpatía, la mujer se identifica con el animal sufriente y le perdona la vida. En el texto, el autor usa diversas instancias de lenguaje valorativo (p.ej. “un rugido menos estridente, más cansino”, “había oído a lo lejos sus rugidos angustiados, como de sufrimiento”) para presentar a la pantera como un animal sufriente. Al ser un texto narrativo, puede entenderse como parte de la esfera privada de comunicación, ya que no pretende debatir o exponer asuntos públicos.

Uno de los reactivos de la prueba es la pregunta “Considerando lo que ocurre en el resto de la historia, ¿por qué crees que el autor presenta a la pantera a través de estas descripciones?” La respuesta privilegiada por PISA requiere una lectura retórica del texto, ya que la clave para evaluar establece que el evaluador debe otorgar dos puntos (el máximo posible) a “respuestas que reconocen que las descripcio-

nes tratan de provocar lástima" o "presentar a la pantera como un objeto de compasión" (INECSE, 2005).

Crucialmente, para poder dar esta respuesta se requiere hacer una inferencia generativa retórica, ya que el texto en ninguna parte establece los propósitos del autor y estos deben inferirse. Desde una perspectiva retórica, la respuesta correcta implica considerar al texto como la instanciación de la intencionalidad de un autor dirigida hacia un tipo de público que, inicialmente, asumiría, como la protagonista de la historia, que la pantera es un animal peligroso que debe ser eliminado. Sin embargo, solamente una tercera parte de los alumnos estudiados (9) dieron este tipo de respuesta. En contraste, 18 produjeron respuestas que no evidencian un conocimiento retórico del cuento corto, tales como "porque esos animales producen ese tipo de ruidos."

El otro texto de la prueba PISA usado en el estudio es un artículo de divulgación científica, "Herramientas científicas de la policía", que presenta las aplicaciones de la genética a la criminología. Éste es un texto de la esfera pública de producción, cuyas finalidades son enteramente instrumentales, en este caso informativas, y no incluyen ningún componente abiertamente político o crítico (Negt & Kluge, 1993). Uno de los reactivos, éste de opción múltiple, pide a los alumnos identificar el propósito comunicativo del autor. Las opciones incluyen "advertir", "divertir", "informar" y "convencer", siendo "informar" la opción correcta. En este caso, todos los alumnos eligieron la respuesta correcta.

Durante la intervención, los alumnos leyeron varios artículos periodísticos de opinión política. Estos textos pertenecen a la esfera pública retórica (Hauser, 1998). Esta esfera es definida por la formación de grupos de opinión acerca de asuntos políticos que se enlazan en debates con propósitos retóricos que no se rigen necesariamente por la racionalidad (Hauser, 1998). Tras trabajar con análisis sistémico-funcionales de los textos para reconstruir las actitudes transmitidas por los autores de los textos, se pidió a los alumnos realizar inferencias sobre las intenciones de los autores. Sus respuestas evidenciaron que el conocimiento retórico de los géneros es un parámetro de control que guía la comprensión inferencial.

Por ejemplo, el texto "Perez Hilton: The Foul Face of Gay Marriage" contiene patrones de valoración amplificada que permiten inferir que el autor, Matt Barber, se alínea con la condena del matrimonio homosexual proferida por la representante de California, Carrie Prejean, durante la edición 2007 del concurso Señorita Estados Unidos, al mismo tiempo que condena la posición en defensa del matrimonio homosexual sostenida por Perez Hilton, juez del concurso. El texto completo puede ser consultado en línea.

En conjunto con el profesor, los estudiantes llenaron un organizador discursivo que puede consultarse en Perales (2011), que requería analizar los patrones de valoración en el discurso, identificado para cada instancia de valoración la palabra o frase valoradora, la fuente de la valoración o valorador, y el destinatario de la misma, o valorado. En esta tabla se asume que el destinatario de la valoración es el lector.

El organizador discursivo evidencia la presencia de patrones de valoración diferenciados: Carrie Prejean, quien se opone al matrimonio homosexual, es valorada positivamente, en tanto que Perez Hilton y quienes le defienden y son conocidos por apoyar el matrimonio homosexual son valorados negativamente de manera muy intensa. Usando la lógica de la esfera pública retórica, que indica que los géneros como el artículo de opinión se usan para construir grupos a partir de ideologías afines, se puede inferir que el autor del texto comparte la posición de quien es valorada positivamente –Carrie Prejean– y que el texto, por la intensidad de los patrones de valoración, está dirigido a quienes ya comparten la posición contraria al matrimonio homosexual. El autor no intenta persuadir racionalmente a quienes apoyan el matrimonio homosexual, sino provocar una reacción de ofensa y ultraje en quienes se oponen a él ante la forma en que una de los adalides de la oposición al matrimonio homosexual, Carrie Prejean, fue tratada por el bando contrario. Sin embargo, éstas no fueron las inferencias realizadas por los participantes.

En el discurso áulico de los participantes en el estudio se encuentran evidencias de que su conocimiento retórico previo de los géneros textuales los llevó a hacer inferencias implausibles, actuando como un parámetro de control que llevó sus interpretaciones emergentes a un atractor de implausiblidad con el texto.

Se preguntó a los estudiantes cuál era la posición del autor con respecto al matrimonio homosexual. 19 de los 27 participantes (más de dos terceras partes) respondieron que el autor no tomaba una posición con respecto al matrimonio homosexual y que el texto era meramente informativo. Previamente, los alumnos habían llenado una encuesta sobre hábitos de lectura en la que todos menos uno indicaron no estar interesados en política y no leer artículos periodísticos. Éstas y otras evidencias indican que, debido a su falta de familiaridad con textos de la esfera retórica pública y los principios que regulan los intercambios comunicativos en la misma, los estudiantes aplicaron los conocimientos que tienen de las funciones de los textos al decir que éste y otros textos eran sólo informativos, como los de la esfera pública de producción. El ejemplo de abajo ilustra este fenómeno de manera más evidente.

También se les pidió que infirieran el tipo de público o audiencia meta al que estaba dirigido el texto de Matt Barber. Desde la perspectiva de la esfera retórica pública, la presencia de lenguaje valorativo intensificado indica que se interpela un público que ya comparte el sentido del mensaje, ya que no se intenta persuadir a quienes no lo comparten, en cuyo caso el tono sería mesurado. Sin embargo, en respuesta a esta pregunta, 19 de los 27 participantes respondieron de manera implausible, indicando que el texto no estaba dirigido a ninguna audiencia en particular o que estaba dirigido a quienes apoyan a Perez Hilton y al matrimonio homosexual. Abajo se muestran las respuestas escritas de Octavia y Karen.

> Octavia: *The author is focusing on an audience that agrees with Perez Hilton's attitude. I think he's trying to persuade the people that share Perez Hilton's opinions in order to change their minds and make them realize about the Perez Hilton's wrong comments.*
>
> Karen: *I think the text is written for those who are against the author's attitude because he is always evidencing the bad behavior of people who agree with Perez Hilton* [Karen's answer to question 4, worksheet 4, critical reading worksheet, class 3].

La lógica de estos comentarios es que la presencia de valoraciones altamente negativas de Perez Hilton y sus aliados en el texto indica que el autor se dirige precisamente a los aliados de Perez Hilton. En esta lógica, el valorado o receptor de la valoración y el destinatario de la valoración son uno mismo, y es la misma lógica que se encuentra en los regaños y los sermones religiosos (ver Figura 1).

Sin embargo, estos géneros orales –los regaños y los sermones– son géneros de la esfera privada, no de la esfera retórica pública a la que sí pertenece el artículo de opinión política. Karen y los otros estudiantes mencionaron que la idea de que los textos estuvieran dirigidos a audiencias específicas era nueva para ellos. Entonces puede concluirse que, al ser confrontados con una tarea inferencial cuyos parámetros de razonamiento desconocían, los estudiantes aplicaron los parámetros o principios de comunicación que les eran familiares, los de la esfera privada en el caso de la pregunta sobre la audiencia meta del texto, y los de la esfera pública de producción en el caso de la pregunta sobre la posición del autor. Para ambas preguntas, estos principios se manifiestan en la forma de presunciones sobre las funciones comunicativas y reglas de intercambio comunicativo de ciertos géneros textuales.

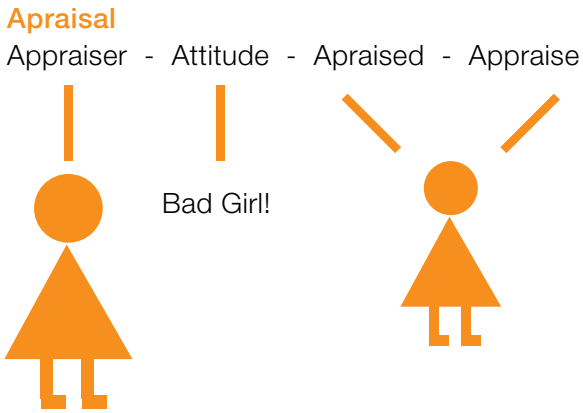
CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados se desprende que la realización de inferencias retóricas generativas plausibles depende de tener un conocimiento retórico de los géneros adecuado, incluyendo los principios que regulan el intercambio de mensajes en las esferas de comunicación, que es lo que permite saber, por ejemplo, que en la esfera retórica pública no se interpela a los oponentes con insultos o regaños. Estos conocimientos son parte de los esquemas interpretativos usados para abordar un texto, y se constituyen en parámetros de control que activan los procesos de razonamiento de las estrategias inferenciales retóricas.

El que los alumnos como grupo manifiestan no leer artículos de opinión, pero sí leer narrativas

sugiere que estas formas de cognición no se desarrollan en ausencia de prácticas socioculturales de lecturas compartidas y/o promovidas por grupos sociales. El que el género se erige en parámetro de control de este tipo de inferencias sugiere que es importante para la enseñanza de esta estrategia atender al conocimiento retórico de los géneros que tienen los estudiantes. Futuras investigaciones pueden continuar examinando los vínculos entre las prácticas lectoras de grupos sociales específicos y sus habilidades de comprensión.

Figura 1. *Conflación del valorado (appraised) y el destinatario de la valoración (appraisee) en los regaños orales.*



BIBLIOGRAFÍA

Barber, M. (2009). Perez Hilton: The Foul Face of Gay Activism. *Conservative News Service*. Recuperado de http://www.cnsnews.com/node/ 47153

Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En Freedman, A. & Medway, P. (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (79-101). London: Taylor & Francis.

Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.

Cain, K. & Oakhill, J. (Eds.), (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guildford Press.

Carrell, P.L. (1984). Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34(2). 87-112.

Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. En Green, J.L., Camilli, G., Elmore, P.B., Skukauskaite, A. & Grace, E. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, 177-192. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Thomas Burger. Cambridge, Massachusetts: MIT press.

Hasan, R. (2004). Reading picture reading: A study in ideology and inference. En Foley, J.A. (Ed.), *Language, education, and discourse: Functional approaches*, 43-75. London: Continuum.

Hauser, G. (1998). Vernacular dialogue and the rhetoricality of public opinion. *Communication Monographs*, 65(2), 83-107.

Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research,* 15(9), 1277-1288.

INECSE (2005). *Programa PISA: Pruebas de Comprensión Lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. New York: Palgrave Macmillan.

Miller, C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech,* 70, 151-167.

Negt, O. & Kluge, A. (1993). *Public sphere and experience: toward an analysis of the bourgeois and proletarian public sphere*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Perales Escudero, M.D. (2011). *Teaching and Learning Critical Reading with Transnational Texts at a Mexican University: An Emergentist Case Study*. (Tesis inédita de doctorado). University of Michigan.

Russell, D. & Yáñez, A. (2001). Big picture people rarely become historians: Genre systems and the contradictions of general education. En Bazerman, C. & Russell, D. (Coords.), *Writing Selves, Writing Societies* (pp. 331-362). WAC Clearinghouse.

Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at-risk students. *The Elementary School Journal*, 94(2), 183-200.

Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

567. VALORACIÓN DE LAS FICHAS DE TRABAJO POR ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN

MARÍA LAURA DEL CARMEN DÍAZ RIVERA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA[1]

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar la apreciación de los alumnos universitarios de un curso de *Metodología de la Investigación* sobre un producto de dicho curso: las fichas de trabajo. Busca exponer si los estudiantes encontraron las ventajas específicas que aporta la elaboración de esos instrumentos. Presentar los aspectos negativos que los alumnos hallaron en esa elaboración. Además de mostrar si la confección de fichas de trabajo contribuye a fomentar los hábitos de lectura en estos universitarios, es decir, si logran desarrollar hábitos para que lleguen a ser *lectores estratégicos*.

PALABRAS CLAVE: Lector, estudiantes universitarios, fichas de trabajo, lectura, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La existencia de estudios que tienen por objeto identificar problemáticas diversas relacionadas con la lectura en universitarios habla de las preguntas que plantean las actuaciones académicas de los estudiantes universitarios. Bárcenas Pozos (2000), a partir de las quejas de alumnos y maestros universitarios sobre la falta de herramientas para ejecutar trabajos de investigación, indagó sobre esta temática. Una de sus conclusiones fue que aunque haya una formación general para hacer investigación, esa formación no es suficiente.

Juárez Bretón (2003) investigó sobre los hábitos académicos y las características socioculturales de universitarios, y encontró que el hábito de la lectura no está desarrollado en esos estudiantes. En una publicación sobre niveles de alfabetización en universitarios, Fernández Lomelín y Carvajal Ciprés (2002) comunicaron que de 1362 alumnos de la Universidad de Aguascalientes, sólo el 1% alcanzó un nivel de alfabetización de élite, los otros niveles eran: alfabetización funcional, alfabetización básica y analfabetismo funcional. Oliva (2002), en un estudio sobre enseñanza de competencias comunicativas de una universidad argentina, observa que “hay alumnos que se resisten a aceptar que no logran buenos niveles de lectura de comprensión”.

Entre los comentarios de profesores en las licenciaturas de la Facultad de Administración aún se puede escuchar que los estudiantes no tienen hábitos de lectura, o que no son lectores estratégicos –en el sentido que Carrasco (1999) da a este término–, a pesar de que ya se habrían desarrollado según el Modelo Universitario Minerva (MUM), cuyos documentos expresan que el perfil de los egresados de

bachillerato involucra las habilidades siguientes: "Hablar y escribir de manera clara, precisa y correcta en registro académico. Tener una comprensión lectora suficiente para emprender con éxito hacia sus estudios de licenciatura. (…) Hábitos de estudio autodidactas". (www.minerva.buap.mx). Incluso se sabe que algunos de los estudiantes no llegan a saber hacer correctamente una actividad tan básica como realizar citas textuales, puesto que modifican al propio arbitrio su contenido.

Aquellos trabajos de investigación que se han realizado en México y en Latinoamérica acerca de los bajos niveles de comprensión lectora, o de los hábitos académicos de universitarios, hacen visible la situación que los profesores comentan en los pasillos: *los alumnos no saben ni citar textualmente, mucho menos hacer paráfrasis, la práctica de copiar y pegar está muy extendida*. E impulsan a buscar las formas para solucionar esas circunstancias desfavorables. Por supuesto no se trata de estudiantes de carreras de área de humanidades, en ellas el uso de las bibliotecas y los libros son esenciales, en la Facultad de Administración parece que no es así. De otra manera no se escucharía de alumnos de los últimos cursos comentarios como: *la verdad es que no sé cómo orientarme en la biblioteca, me cuesta trabajo encontrar información en los libros, me tardo en leer para lo poco que aprovecho*. Tales fenómenos, en parte, se deben al hecho de que la universidad pública recibe a personas que forman parte de la primera generación que logra participar en estudios superiores. Esta situación implica que su entorno social no los dota de prácticas y saberes que se requieren para desempeñarse de forma adecuada ante la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que representan los estudios de nivel superior.

La hechura de fichas de trabajo es un esfuerzo para combatir los bajos niveles de lectura, pero si se considera un trabajo de Sísifo es necesario identificar qué aportan en realidad a los estudiantes. Si se detecta que a pesar de las dificultades, la confección de fichas es un espacio de posibilidades para el desarrollo académico, se podría generalizar la práctica y se podría mantener, ya que de esta manera se contribuye a apuntalar las habilidades que la universidad exige.

Obviamente, no se considera que las fichas sean el único recurso para fomentar las prácticas de aprendizaje autodidacta, son sólo una de tantas herramientas que constituyen el bagaje de estrategias para desempeñarse con resultados positivos en el quehacer universitario.

Así que ofrecer oportunidades para que en la universidad los estudiantes desarrollen prácticas de lectura que correspondan a las exigencias académicas propias de este nivel, no resulta ocioso. Sin embargo, en la era de las *autopistas digitales* se pensaría que ejercicios tradicionales de investigación como la hechura de fichas de trabajo parecieran una actividad propia del Paleolítico inferior, o para el profesor una tarea tan ingrata como la de Sísifo con su eterna piedra que empuja cuesta arriba, pero antes de alcanzar la cima de la colina, la piedra rueda hacia abajo.

A pesar de estas últimas consideraciones, en la Facultad de Administración de la BUAP en materias como Metodología de la investigación, Técnicas de investigación o Seminario de tesis, uno de los productos que forman parte de la evaluación es la confección de un fichero con un número simbólico de fichas a fin de hacer acopio de la información documental que permita la elaboración de una *Revisión de la literatura, de un Estado de la cuestión* o de un *Marco teórico*. Esta práctica se pide con la suposición de que la actividad para realizar el fichero desarrolla habilidades de lectura, en general, y habilidades de investigación, en particular. Sin embargo, ¿realmente se cumple con esta pretensión? O, ¿los estudiantes son beneficiados con esa actividad? Éstas son las preguntas que motivaron que se hiciera una observación sistemática de las opiniones de los propios estudiantes que estuvieron involucrados en esta práctica de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Después de haber trabajado durante el periodo de primavera 2011 en la carrera de Administración Pública y Ciencias Sociales en una sección de Metodología de la Investigación (en los primeros cuatrimestres de la carrera), se pide a los estudiantes que escriban su *Historia de amor y odio* en relación con

las fichas de trabajo. Se pidió que fueran anónimas para asegurar cierto grado de sinceridad. Así que el instrumento es una hoja en la que se escribe, de manera abierta, la *Historia*. Fueron 24 estudiantes que la escribieron, de una sección de 32.

RESULTADOS

Es una sorpresa que 22 estudiantes coincidieran en que la confección de fichas aporta ventajas. 19 opinaron sobre las desventajas y 10 de ellos juzgaron que aunque al principio era tedioso o difícil, después el proceso mejoró. Dos consideran que la biblioteca era desconcertante. Como se puede observar en la tabla número 2, en la que se resumen los resultados presentados en la tabla número 1.

En general, ¿qué aportó la preparación de fichas a estos estudiantes? Esa actividad contribuyó a poner orden en las ideas, como cuando dicen que las fichas sirven de apoyo para organizar la información y si facilitan la conexión de las ideas ya se tiene una de las habilidades de la producción de textos. Trajo seguridad. Implicó el desarrollo de operaciones del pensamiento abstracto, puesto que la tarea de pensar en los encabezados o nombres de las fichas involucra el manejo de diversos grados de generalización de las categorías. Cuando los estudiantes afirman que, con el paso del tiempo, les fue más fácil obtener información, lo que están diciendo es que mejoraron su condición de lectores.

Como profesora, ¿qué se puede decir? Sí, efectivamente revisar los ficheros es una tarea tediosa. Pero sólo al principio hay que verificar la forma y el contenido, después sólo se coteja la cantidad. Hay que dosificar la entrega a lo largo del curso. El gozo de formar futuros autores facilita la tarea.

Tabla número 1

Alumno	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Relación con libros y biblioteca
1	Al inicio, me era difícil saber qué información era adecuada. Sólo ponía información arbitraria.	Después pude definir el tema de mi investigación. El proceso de clasificar las fichas me acomoda y se me hace bastante útil: Permite tener un panorama y control de la información.	A veces no encontraba los libros adecuados en la biblioteca.
2	Fue pesado y fastidioso. Lo más difícil fue poner nombre a las fichas.		Puse atención en cada libro, al momento que analizaba, sinceramente aprendía conceptos que llamaban mi atención.
3	Al inicio, se me complicaba. Me tardaba, no sabía qué idea poner. Lo más difícil fue poner nombre a las fichas.	Con el paso del tiempo ya era más fácil poner nombres a las fichas.	
4		No fue pérdida de tiempo. Las utilicé para entregar trabajos de otra materia. Me facilitó estudiar. El nombre de la ficha me facilitó recordar el contenido de la ficha.	
5	Fue una tarea muy laboriosa.	Fueron de gran ayuda, pues ayudaron a seleccionar la información más valiosa.	
6	Al inicio fue un poco difícil, pues no sabía cómo hacerlas.	Cuando supe cómo, me sentí más seguro de la información que empleaba. Además se ahorra tiempo. Las fichas permiten conectar las ideas a la hora de escribir.	
7	Al inicio, fueron muy tediosas.	Ahora tengo más habilidad para localizar información. Ya se me quedó muy grabada la forma de citar y hacer la bibliografía según la APA.	Al principio en la biblioteca no sabía qué hacer. De los libros, todo me parecía importante.
8	Al inicio, fueron muy tediosas	Ahora se me hace fácil.	
9		Con ellas es más fácil manipular la información que marcar los textos, me cuesta más trabajo. Ahorras tiempo cuando vas a escribir, después que las has clasificado y ordenado.	

Alumno	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Relación con libros y biblioteca
10	Al inicio fue algo tedioso. Decía que era trabajo de más. En realidad es tedioso leer mucho para analizar la información.	Poco a poco se fue haciendo más fácil. Después me di cuenta que eran una herramienta importante para realizar un buen trabajo de investigación.	
11	Al inicio, fue difícil.	Pero al ir realizando las fichas se va facilitando la tarea.	
12		Sirven de apoyo para ordenar la información.	
13		Realizar las fichas me permitió tener más idea del marketing político. Y a saber más de campañas políticas, en resumen, tuve más conocimientos.	
14	Fueron un poco tediosas.	Ayuda a tener información que nos servirá más adelante.	
15		Fueron útiles porque me ayudaron a que no se me olvidara la información de los diferentes libros que leí, me ayudó a comprender mejor las ideas. Poner nombre a las fichas era lo más difícil, era cuando me ponía a pensar y a comprender. Me quitó tiempo, pero no me arrepiento porque fue útil.	
16	La desventaja que al principio no se sabe qué libro escoger.		
17		Si se clasifican son prácticas y útiles para hacer trabajos finales.	
18	Es tedioso hacerlas, son muchas las fichas que se tienen que hacer para un solo tema.	Permiten una buena organización de ideas, permiten unir ideas. Saber en el momento toda la información necesaria acercar del texto a citar. Ayuda a recordar lo antes leído. Conduce a las ideas fundamentales.	

Alumno	Aspectos negativos	Aspectos positivos	Relación con libros y biblioteca
19	El tedio se hizo presente. Al principio fue difícil.	El poco tiempo que tenía lo tenía que usar al máximo. Había datos que llamaban mi atención. Encontraba posturas interesantes. Más adelante todo se simplificó.	Era relajante la tranquilidad de la biblioteca.
20	Al principio fue súper aburrido y tedioso.	Después me di cuenta que te servían y MUCHO. Sirven para hacer trabajos.	
21	Hacerlas se me hizo eterno, tedioso y pesado, lo peor es pensar en el nombre.	A pesar de todo, el resultado es satisfactorio.	
22	No fue una tarea fácil.	Gané rapidez y precisión para buscar información.	
23	No me agrada hacerlas y canalicé la actividad para preparar el examen de una materia.	Sí me sirvió.	
24	Es tedioso.	Pero facilita el manejo de la información.	

Tabla número 2

Desventajas	Ventajas	Sobre la biblioteca		Sobre los libros
19 alumnos opinan que fue tedioso. aprendía.	22 consideran que a pesar de lo aburrido o difícil que era la confección de fichas, tiene ventajas.	Uno sintió relajada la atmósfera de la biblioteca.	Dos refieren que al principio no sabían qué hacer en la biblioteca, no encontraban libros.	Uno dijo que puso atención en los libros y aprendía. Uno expresó que a veces no encontraba libros.

Notas

[1]Facultad de Administración

BIBLIOGRAFÍA

Argudín, Y. & Luna, M. (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdés.

Bárcenas Pozos, L. A. (2000). *Nivel de desarrollo de las habilidades de Investigación de los alumnos de la licenciatura de Nutrición y ciencia de los alimentos de la Universidad Iberoamericana. Plantel Golfo Centro*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2005). *Modelo Universitario Minerva*. Documento de Integración.Recuperado de http://www.minerva.buap.mx/Documentos%20MUM3%20MUM%202%20Modelo%20Educativo%20Academico.html

Carrasco Altamirano, A. (1999). *La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fernández Lomelín, M. T. & Carvajal Ciprés, M. (2002). *Niveles de Alfabetización en Educación Superior*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace.* México: Ariel.

Glockner, F. (2000). La empresa de la lectura y la escritura. En Consejo Puebla de Lectura, A. C. (Ed). *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla: Consejo Puebla de Lectura, A. C.

Hernández Zamora, G. (2002, septiembre 1). ¿Quién define lo que es leer? *La Jornada*. México, D. F.

Juárez Bretón, S. (2003). *Diagnóstico de los hábitos académicos y características socio-culturales de los estudiantes de primer ingreso de la UIA Puebla*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Iberoamericana Puebla, Puebla, México.

Oliva, A. L. (2002). La enseñanza de las competencias comunicativas en el plan de estudios de la formación profesional: La asignatura Análisis de textos científicos. En Consejo Puebla de Lectura, A. C. (Ed.) *Memorias del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla: Consejo Puebla de Lectura, A. C.

Zorrilla Fierro, M. & Fernández Lomelín, M. T. (2003). *Niveles de alfabetización en la escuela secundaria pública*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

570. PROCESO DE ESCRITURA Y EDICIÓN DE DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

ESTELA D'ANGELO
LAURA BENÍTEZ
ROSA SOBRINO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (UCM)
ÁNGELES MEDINA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)[1]

RESUMEN

Se reporta la experiencia de alfabetización académica que tiene lugar en la Universidad Complutense de Madrid a través del programa generado *ad hoc* por el Grupo de Investigación Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas, para ser desarrollado en el contexto del conjunto de asignaturas relacionadas con el desarrollo y la innovación curricular en la formación básica del grado de Maestro (especialidades Educación Primaria y Educación Infantil) y en la Licenciatura de Psicopedagogía de la misma Universidad. El objetivo de este programa es acompañar, organizando comunidades de lectores y escritores, los procesos de producción, edición y difusión pública de documentos pedagógicos relacionados con el ámbito práctico de las respectivas asignaturas. Paralelamente, se realiza un seguimiento de esta intervención educativa desde la perspectiva de la investigación etnográfica.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, formación didáctico-pedagógica, documentos pedagógicos, comunidad de lectores y escritores.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el programa de alfabetización académica en el campo didáctico-pedagógico que el Grupo de Investigación identificado con el nombre *Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas*–grupo consolidado en la Universidad Complutense de Madrid–organiza en el contexto del conjunto de asignaturas relacionadas con el desarrollo y la innovación curricular en la formación básica del grado de Maestro (especialidades Educación Primaria y Educación Infantil) y en la Licenciatura de Psicopedagogía de la misma Universidad.

Este programa, así como su seguimiento a través de una de las líneas de investigación de dicho grupo, se centra en las prácticas comunicativas que docentes y alumnado mantienen en relación con los procesos de enseñar y aprender a leer y a escribir documentos pedagógicos. Surge a partir de que el equipo de investigación registrara, a lo largo de varios cursos, la reincidencia del alumnado en una serie de dificultades al enfrentarse con tareas relacionadas con la cultura escrita, tal como se detalla a continuación en el caso de la escritura de textos inherentes al campo educativo:

- **Dificultades registradas en relación con la planificación del discurso escrito:** cierto desajuste entre el contenido del texto y el propósito de cada situación comunicativa; falta de re-

cursos estratégicos para consultar datos en diferentes fuentes de información e integrarlos en el devenir del texto; bajo desarrollo de las habilidades lingüísticas para reelaborar borradores; problemas para organizar ideas atendiendo a determinados estilos textuales (extensión, tono, presentación, etcétera); y, en general, poca experiencia en la producción escrita.

• **Dificultades registradas en relación con la redacción textual:** insuficiente dominio de los códigos y recursos lingüísticos (aspectos ortográficos y utilización de signos de puntuación, concordancia subordinada, uso de elementos deícticos, etcétera); reiteración de estrategias comunicativas (enumeración, narratividad, descripción) y problemas para dar forma a tramas argumentativas; escaso desarrollo de estrategias de generalización, reducción, reconstrucción y omisión de la información no relevante en el contexto de cada discurso; tramas textuales con escasa presencia de recursos inferenciales y analógicos; límites para realizar tareas de autocorrección; problemas en el manejo del lenguaje para lograr el efecto deseado; desajustes en la selección del vocabulario y en la utilización de la sintaxis correcta; etc.

Ante esta situación, se valoró la necesidad de identificar escenarios formativos en los que los estudiantes, en tanto aprendices de lector y escritor de textos de disciplinas didáctico/pedagógicas, desarrollaran estrategias lingüísticas y comunicativas para comprender, organizar, integrar y producir información, reconociendo que ello implica saber leer y escribir todo tipo de textos y que éstos contienen múltiples referencias integradas en su espacio discursivo por vínculos hipertextuales. En este contexto surge el programa de alfabetización académica referido, entendiendo que todo texto plantea un diálogo entre textos llegando a resultar un mosaico de citas (Kristeva, 1970; Barthes, 1970; Genette, 1989), alusiones, referencias, transformaciones de textos anteriores o hipotextos, interconexiones que autor y lector tienen que relacionar y (re)elaborar tanto durante el proceso de producción como de recepción, respectivamente. En este caso, se trasciende el concepto de hipertextualidad relacionada con el uso y la disposición electrónica de estructuras en red para concebirlo como una modalidad discursiva que permite identificar la amplitud de perspectivas e interdisciplinariedad que convocan los discursos, en este caso, de carácter educativo. En síntesis, entendiendo el discurso como un objeto concreto en el que se combinan ciertas propiedades textuales, distintos tipos de intertextualidad y las características de un acto verbal realizado en una situación concreta para alcanzar determinadas intenciones, este programa diseña prácticas de lectura y de escritura que, integradas en el curso habitual de la asignatura, posicionen a los estudiantes como autores y lectores activos de distintos tipos de discursos pedagógicos.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

¿Cómo organizar estas prácticas? Fue una pregunta de inicio. Palabras como las de Steiner (2011) –evocando que *"el obsequio decisivo que un Maestro hace a un discípulo es el de una conjetura, un problema, un teorema todavía no probado (muchas veces la búsqueda llega a hacerse colaboración; otras, se deja al estudiante luchar solo)"* – ha guiado el diseño de estas prácticas hacia la resolución de problemáticas inherentes al perfil que el alumnado asumirá en su futuro profesional.

Dentro de este amplio marco, se focalizan las prácticas de lectura y escritura en torno a dos documentos pedagógicos relacionados con una temática específica, inclusión e innovación curricular, tales como: a) el registro de observación documentada en las aulas (trama narrativa); y b) el informe de evaluación razonado (trama descriptiva/argumentativa). Se acotan, de este modo, dos tipologías textuales cuyas respectivas estructuras comunicativas, a pesar de no ser estrictas y admitir variantes, presentan rasgos específicos que requieren ser claramente diferenciadas para comprender y asimilar críticamente la información contextualizada en cada discurso. Por tanto, teniendo en cuenta que el alumnado universitario en proceso de formación didáctico-pedagógica requiere desarrollar competencias comunicativas en este campo –independientemente del desarrollo competencial alcanzado en cualquier otro campo textual (literario, publicidad, cultural en general, político, económico y/o científico)–, se considera que la

interacción con estos tipos de estructuras facilitan los procesos de interpretación de las ideas, así como la expresión de las propias, a la luz de determinadas intenciones y exigencias pedagógicas. En todo caso, de acuerdo con Mateos et al. (2008), Mateos (2009) y Villalón y Mateos (2009), no todas las tareas que implican la lectura y la escritura académica tienen la misma potencialidad epistémica: mientras algunas de ellas pueden realizarse a partir de un procesamiento superficial de las fuentes empleadas, otras también implican la toma de decisiones con respecto a la estructura que debe adoptar el nuevo texto con la intención de organizar e integrar la información de diferentes fuentes implicando, de este modo, un tratamiento más profundo de la información.

De forma general, se reconoce que, en el caso de la lectura académica, las prácticas pueden transcurrir, de acuerdo con Mateos (2009), por un continuum de niveles que se establece entre *la lectura local* (comprender las ideas y las relaciones entre ellas); la *lectura global* (comprender las ideas más globales del texto); *la lectura elaborativa* (realizar inferencias que van más allá de las ideas explícitas en el texto); y *la lectura crítica* (comprender, evaluar y contrastar diferentes perspectivas sobre un problema). Y, en el caso de las prácticas de escritura académica, de acuerdo con Villalón y Mateos (2009), podrían establecerse dos ejes para categorizarlas: a) *prácticas reproductivas y b) prácticas epistémicas,* tomando en consideración tres facetas: 1) usos y funciones; 2) planificación y textualización; y 3) revisión y modificaciones.

La combinación de estos procesos abona, evidentemente, los caminos cognitivos que los estudiantes necesitan transitar en su formación como profesionales de la educación, capaces de gestionar conocimientos complejos y generar nuevas formas de conocimiento, situación que les permitirá, a su vez, interpretar la diversidad de su futuro alumnado como un hecho colectivo y no como un problema individual (D'Angelo & Medina, 2011).

EL PROGRAMA Y SU SEGUIMIENTO DESDE EL PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Entendiendo que el desarrollo de competencias implica –desde la lógica del *interaccionismo socio-discursivo* (Bronckart, 2004)– al orden de lo social, los objetivos del programa diseñado se articulan en torno a las siguientes líneas de actuación: 1) se sistematizan situaciones comunicativas en la dinámica de la clase que faciliten el desarrollo de actividades y estrategias de lectura y escritura; 2) se potencian instancias de trabajo colaborativo mediante la constitución de parejas pedagógicas entre el alumnado y el apoyo del profesorado; y 3) se propician los procesos de escritura, re-escritura y edición pública de documentos pedagógicos (de la producción privada a la edición pública).

Todo ello constituye un *trabajo de campo* que, inmerso en las prácticas propias de la asignatura, se centra en el enfoque de la *alfabetización académica,* entendida ésta como el conjunto de actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento, evitando estrategias centradas en la memorización, la reproducción, la fragmentación y la acumulación sin sentido (Álvarez Angulo, 2010).

Siguiendo los principios de una metodología de base cualitativa y de proyección etnográfica, el seguimiento del programa de alfabetización académica señalado pretende observar y explicitar las actitudes y, sobre todo, las actividades y los comportamientos cognitivos y meta-cognitivos de los aprendices de lectores y escritores de documentos pedagógicos (específicamente, tal como se informó en párrafos anteriores, el registro de observación documentada en las aulas y el informe de evaluación razonado).

El programa establece un itinerario relativamente preestablecido y guiado mediante materiales en soporte papel y virtual, elaborados específicamente para orientar a las parejas pedagógicas durante el proceso de documentación que requiere la producción de los mencionados discursos. Asimismo, contempla la devolución de comentarios y sugerencias por parte del profesorado en ciertos momentos estratégicos de la producción textual. Este trabajo colaborativo permite el intercambio a nivel de la lectura de textos, el comentario y la interpretación textual, al tiempo que funciona como una *estructura de*

control del proceso de escritura desplegado por el grupo-clase.

La lectura de los textos por parte de colaboradores externos da lugar a interpretaciones y comentarios de *segundo grado* que, en todo caso, sólo se pueden dar a partir de las lecturas, las interpretaciones y los comentarios realizados por las parejas pedagógicas en sus respectivos documentos pedagógicos. Más allá de la forma particular que este trayecto de formación y de documentación tome en cada caso, es posible delimitar en el mismo una serie de *momentos de trabajo.* Éstos, no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos, permiten una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los autores durante el despliegue del proceso de escritura y edición. Siguiendo el planteamiento de Suárez (2005), se propone un itinerario centrado en la elaboración de documentos pedagógicos mediante la participación en una comunidad de lectores y escritores en proceso, a través de pasos, tal como se detalla a continuación:

I. *Identificar y seleccionar las prácticas y experiencias a documentar* [documento pedagógico I (DP I)]. Instancia estratégica que supone negociación entre cada pareja pedagógica y el profesorado. Una vez seleccionado el texto y la trama del discurso, resulta necesario un persistente y reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces, sucesos, argumentaciones, etc.) en el mismo. Incluso, relacionándolo con otras experiencias vividas.

Registro de *trabajo de campo*. En el fragmento que se transcribe a continuación se pone en evidencia cómo la autor sitúa el lugar de su observación, relaciona ésta con otra experiencia en otro país y centra el texto en la descripción y en la valoración de lo descrito. Utiliza una estrategia introductoria para anticipar el texto que se dispone a escribir.

Fragmento Nº 1 (integrado en un DP I): *"La escuela infantil de R de A representa multitudes de ideas, proyectos, iniciativas, fomentado por el quehacer diario de toda la comunidad implicada en la mejora permanente a través de los profesionales reflexivos que están en continua formación enriquecidos por su propia experiencia pedagógica, y además de las desarrolladas en otros países como es el caso de Italia. Describiré los proyectos que llevan a cabo las acciones de los profesores/as, la implicación de las familias y finalmente haré una valoración de la calidad a partir de un modelo integrador."*

II. *Escribir y re-escribir distintas versiones sucesivas del documento hasta llegar a una versión "publicable"* [documento pedagógico II (DP II)]. Es un momento decisivo del proceso de escritura, pues las parejas pedagógicas llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como referente a los relatos orales producidos pero que también tienen en cuenta los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir. Es el momento en el que se perfila textualmente la experiencia.

Registro de trabajo de campo. Las autoras del fragmento que se transcribe en el párrafo siguiente, relacionan lo observado con su propia experiencia y realizan una interpretación, construcción y recreación de sentido. Proyectan sus expectativas, intereses y preocupaciones. Realizan una autocrítica del trabajo que ha realizado en otros contextos. Además, relacionan lo observado con los contenidos trabajados en las asignaturas (paradigma clínico versus paradigma educativo, escuela inclusiva, base emocional segura,…).

Fragmento Nº 2 (integrado en un DP II): *"En nuestra experiencia laboral (…) hemos configurado una perspectiva más individual del niño que se suele ver desde un punto de vista más clínico, donde el niño tiene un problema y hay que tratar sólo con él para solucionarlo. Tras las visitas realizadas, el foco de atención se ha desviado al ambiente que se genera alrededor del niño…".*

III. *Editar el documento pedagógico escrito [documento pedagógico III (DP III)]*. Este momento implica una compleja trama de operaciones intelectuales, orientadas a incidir en las sucesivas y recursivas producciones del texto. La edición del discurso implica lecturas y re-lecturas (propias y de otros; de las versiones parciales y final del documento); la interpretación y la reflexión en torno a la experiencia textualizada; la conversación y la deliberación entre pares cercanos en torno de las experiencias y saberes pedagógicos reconstruidos en el texto; la elaboración y la comunicación al autor de comentarios escritos y orales sobre el discurso pedagógico en cuestión; la toma de decisiones acerca de la pertinencia del texto y las oportunidades de su publicación y difusión en circuitos especializados. En suma, se trata de trabajar individual y colectivamente con el documento pedagógico antes de su disposición pública.

Registro de trabajo de campo. El fragmento que se transcribe a continuación permite vislumbrar cómo la discusión en grupo sobre el texto original ha permitido que el mismo se enriqueciera incorporando el enfoque de la inclusividad, también desde la óptica del trabajo con las familias. La realización de versiones sucesivas hasta llegar a la final ha permitido el enriquecimiento del discurso a partir de atender recursos lingüísticos y pragmáticos, tales como utilizar diversas posibilidades sintácticas para expresar un mismo contenido; aportar sentidos implícitos; estructurar las ideas principales y secundarias; organizar las ideas en párrafos cohesionados; utilizar adecuadamente las normas ortográficas y tipográficas; consultar fuentes de diverso tipo sobre el tema e integrar su información en el texto elaborado; acceder a las fuentes de información para seleccionar en ellas los datos pertinentes en relación con el propósito del texto; y análisis compartido del contenido y de la estructura comunicativa en su conjunto.

Fragmento Nº 3 (integrado en un DP III): *"(…) A menudo en los centros se tiende a decir que son de puertas abiertas, su currículo oculto demuestra justamente lo contrario. Y este es otro de los triunfos a resaltar en la escuela infantil R de A, ya que realmente se preocupan y se esfuerzan por generar lazos fuertes de trabajo en equipo con la familia y la comunidad, lo cual facilita y enriquece desde todos los ángulos el desarrollo del niño. La relación con las familias en esta escuela está basada en la confianza, la comunicación fluida, cálida, y participativa, lo cual es un factor más para confirmar que es una escuela inclusiva, de todos y para todos. (…).*

IV. *Publicar el documento pedagógico* [documento pedagógico IV (DP IV)]. Este momento implica poner públicamente disponible el texto construido en la intimidad de la comunidad de escritores y editores, y, con este acto, transformarlo en "documento pedagógico". Las decisiones sobre la publicación del documento exigen procesos de deliberación acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de sus posibles lectores.

Registro de trabajo de campo… En el siguiente fragmento aparecen las interpelaciones, interrogaciones y preguntas de las autoras respecto al texto a publicar. Asimismo, se observa cómo se han expresado los distintos puntos de vista para tener en cuenta a los posibles lectores y cómo los tiempos verbales se ajustan al propósito de las autoras.

Fragmento Nº 4 (integrado en un DP IV): *"(…) La educadora infantil sigue un proceso cada día con el objetivo de ir implantando rutinas a los más pequeños. Comienza recibiendo a los niños/as, mientras los padres van llevándolos, les permite estar en la clase con juguetes variados (peluches, muñecas, construcciones, juguetes de efectos sonoros con diferentes teclas, etc.). (…) Una vez finalizado el juego, invita a los niños/as a que sean participativos en la recogida de todos los objetos, éstos van cogiéndolos y recopilándolos en un cesto, para proceder a la siguiente actividad (…).*

V. *Hacer circular los discursos escritos* [documento pedagógico V (DP V)] en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos) a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los textos escritos y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentadas.

Registro de trabajo de campo. El siguiente fragmento permite observar cómo se indican las propuestas de difusión de la experiencia. El documento pedagógico está elaborado, reestructurado e incluye las citas bibliográficas. Es un texto que se ha hecho público y ha sido leído por otros alumnos, profesorado y docentes del centro donde la alumna realizó su práctica.

Fragmento de texto Nº V (integrado en el DP V): *"En este sentido, pienso que las docentes de la Casa de Niños de G sientan un precedente y son un ejemplo para el resto de Casas de Niños de la 'zona', por lo que un trabajo en red sobre la inclusión, contando su experiencia y sus ideas, considero que puede contribuir a mejorar la calidad en las otras Casas de Niños y, con el tiempo, la de otras escuelas de la zona norte atendidas por la misma orientadora, aunque ajustadas a sus respectivos contextos, circunstancias y necesidades. Y, siguiendo esta "rueda sistémica", mejorar la calidad en la Educación Infantil (Dahlber, Moss y Pence, 2005; Zabala, 2001), contexto de coparticipación y prevención primaria (Jiménez y Molina, 1989)".*

Evidentemente, este proceso excede por mucho a la escritura individual y solitaria. Supone la constitución de un colectivo de autores y lectores de discursos pedagógicos y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación en interacción con el objetivo de reconstruir el saber pedagógico elaborado.

CONCLUSIONES

Se considera que las prácticas de lectura y de escritura durante la formación universitaria constituyen tareas sustanciales para abordar las nuevas dinámicas sociales y los variados flujos tecnológicos, estableciendo diferencias entre *información, saber y conocimiento.* Por ello, las autoras consideran que, ante el exceso y la rapidez de información que acontece en la sociedad actual, se requiere que los estudiantes *lean y escriban los significados de toda esa información* para avanzar hacia la *sociedad del conocimiento*. Se trataría, pues, de formar docentes autónomos, con competencia para entender la complejidad de las situaciones y el incremento exponencial de la información, así como para adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que lo acompaña.

Notas

[1] Miembros del grupo de investigación Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas –registro 940816– (UCM)

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura.* Barcelona: Octaedro.

Barthes, R. (1970). *Mythologies.* Paris: Seuil.

Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

D'Angelo, E. & Medina, A. (2011). *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil.* Madrid: Ediciones de la Torre.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura de segundo orden.* Madrid: Taurus.

Kristeva, J. (1970). La palabra, el diálogo y la novela. *Semiótica*, 1, 187-224.

Mateos, M. et al. (2008). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.

Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En Pozo, J. I. & Pérez Echeverría M. del P. (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (106-119). Madrid: Morata.

Suárez, H., & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes.* Buenos Aires: MECyT / OEA.

Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros.* Barcelona: Random House Mondadori.

Villalón, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.

572. EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA LITERACIDAD DISCIPLINAR EN EL BACHILLERATO

ROSAURA GUERRERO MOLINA
GUADALUPE LÓPEZ BONILLA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (UABC)

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo conocer cómo operan los equipos de trabajo en el bachillerato en dos campos disciplinarios: Ciencias Sociales y Química. El estudio se centró en identificar los elementos particulares que constituyen la práctica específica del trabajo en equipo en este nivel. En el trabajo de campo se registró qué tipo de textos y artefactos utilizan y cómo trabajan en estas dos áreas de conocimiento. Los resultados mostraron que cada cultura escolar ofrece distintos tipos de participación, y que ésta responde a la naturaleza de la práctica. Así, la práctica de trabajo en equipo en la asignatura de Química I en el laboratorio se asemeja a la práctica disciplinar: se manipulan artefactos (instructivos, sustancias y material de laboratorio), se asumen identidades y se producen géneros textuales acordes con las prácticas de la disciplina. En Ciencias Sociales, en cambio, el trabajo en equipo parece regirse por prácticas escolares que distan mucho de las formas de acceder y producir conocimiento en la disciplina. Finalmente, discutimos las implicaciones de estos hallazgos y ofrecemos pistas para mejorar el manejo de los textos en estos dos campos disciplinares.

PALABRAS CLAVE: bachillerato, trabajo en equipo, literacidad disciplinar

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje significativo y la colaboración entre pares se explicitan como objetivos formativos en los documentos rectores del nivel medio superior, en el cual, con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se busca fomentar prácticas que privilegien la adquisición de conocimiento situado, así como la colaboración entre los estudiantes para resolver un problema, contestar cuestionarios, elaborar exposiciones, entre otras actividades. Estas reformas educativas son parte de una tendencia más amplia de innovaciones internacionales, mediante las cuales se está llevando a cabo un cambio de la instrucción centrada en el maestro a un currículo centrado en el estudiante (López Bonilla, 2010). Glinz (2005) propone que para los estudiantes es importante el aprendizaje con un enfoque constructivista, ya que fomenta el desarrollo de sus habilidades cognitivas, aprender a aprender y a trabajar en equipo, lo cual permite la construcción de conocimientos más próximos a su contexto.

Precisamente el trabajo en equipo es una de las competencias básicas que promueve la RIEMS, en donde se dice que un estudiante debe adquirir la capacidad de: “Trabajar en forma colaborativa […]

de manera efectiva en equipos diversos [para] solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos" (SEP, 2008). En este trabajo documentamos y analizamos cómo trabajan en equipo los estudiantes de bachillerato, con especial atención a las actividades que realizan, y los textos que leen y escriben en la realización de su práctica.

MARCO CONCEPTUAL

Este trabajo se enmarca en los estudios de la teoría de la práctica para pensar en los elementos que las constituyen: actividad, mente, cuerpo, objetos (artefactos, incluyendo los textuales) y el conocimiento. Una práctica contiene formas específicas de conocimiento: "en una práctica el conocimiento es la manera particular de entender el mundo, incluye la comprensión de los objetos, ligada en gran parte al portador de las prácticas y a su propia historia (trayectoria)" (Reckwitz, 2002).

La teoría de la práctica se orienta a explicar la acción, se ponen de relieve la importancia de las estructuras simbólicas compartidas o colectivas de los conocimientos para comprender tanto la acción como el orden social. En este sentido las prácticas están siempre construyéndose, son los individuos los que las modifican, los que hacen que su práctica sea particular. Al interactuar en el ejercicio de la práctica los sujetos aprenden las reglas de su práctica, si quieren ser parte de ella.

Las prácticas se construyen al interior de una estructura o campo (Bourdieu, 2000), donde se crea un *habitus* específico (Bourdieu, 2000 y 2007), un repertorio compartido (Wenger, 2001), rutinas que caracterizan a la práctica, el uso particular de los artefactos, y a los individuos como agentes (Bourdieu, 2000 y 2007; Holland et al. 2001; Holland & Leander, 2004 y Wenger, 2001).

Cada práctica determina su lenguaje, o el uso de éste; los artefactos (objetos, documentos), los símbolos, los juegos, roles, etcétera. En este sentido, "la lengua existe a partir de su uso rutinizado. En las prácticas discursivas, los participantes le atribuyen ciertos significados a los objetos (que se tornan signos) para […] llevar a cabo algo" (Reckwitz, 2002). La práctica, al ser social, implica la participación de los individuos que forman parte de ella y promueven necesariamente la negociación. Ésta última se gesta cuando los partícipes de dicha práctica aceptan las reglas o cambios que puedan gestarse en la actividad.

En suma: las prácticas son colectivas, se forman de las relaciones que se gestan entre los participantes al interior de cada práctica. Desde esta perspectiva podemos analizar al trabajo en equipo en cada disciplina como una práctica que produce sus propias reglas, artefactos, textos, formas de negociación, competencia, poder y la formación de distintas identidades dependiendo de los distintos campos.

MÉTODO

El estudio se realizó en un Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH). Se observaron dos equipos en las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales y dos en Química I, correspondientes al primer semestre de bachillerato. Participaron estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 14 y 17 años, con cinco integrantes por equipo. Para cada equipo se realizaron dos observaciones, una dentro y otra fuera del aula. En este trabajo reportamos los resultados de un equipo de Ciencias Sociales y uno de Química.

Se utilizó la etnografía enfocada para la realización del trabajo de campo. Se recogió información con el uso de diario de campo, grabaciones, videograbaciones y entrevistas, así como los textos utilizados y producidos en cada actividad. Con los datos obtenidos en las notas de campo y los registros escritos de las grabaciones se realizaron descripciones y narraciones de las actividades de cada uno de los equipos. Se detalló la participación de los jóvenes al interior de sus equipos y la secuencia de la realización de sus prácticas particulares. Estos registros permitieron obtener información sobre las formas de participación, los textos y artefactos que utilizaron, los productos que generaron y, en general, las rutinas establecidas al interior de cada cultura escolar.

RESULTADOS

El trabajo en equipo en Ciencias Sociales

La actividad para las dos sesiones observadas se denominó “Principales teóricos de la Sociología: Marx y Durkheim”. En la sesión 1, en el aula, los estudiantes tuvieron que explicar algunas categorías de análisis de la teoría marxista: trabajo, clases sociales, modos de producción y lucha de clases, y presentar datos biográficos de cada autor. Para ambas sesiones los estudiantes llevaron varios materiales que la maestra les había solicitado previamente: hojas blancas, revistas, tijeras, colores, pegamento y copias de libros con datos sobre las teorías de Marx. El libro de consulta fue: *Introducción a las Ciencias Sociales,* de Chávez y Piña (2008). Como parte de la tarea, los estudiantes habían leído las copias de los textos seleccionados por la maestra para esta actividad, y ya habían subrayado las categorías solicitadas y algunos datos biográficos de los autores. Las instrucciones de la maestra, escritas en el pizarrón, fueron las siguientes:

1. Formen equipos por afinidad, la condición es que no exceda de seis integrantes.
2.- Pongan en sus mesas sus copias, periódicos, revistas, tijeras, pegamento y colores que les encargué ayer.
3.- Deben elegir un líder que sea el responsable de organizar el trabajo y de evaluar el mismo con la guía de observación.
4.- Elaborarán dos tablas de contenidos en hojas tamaño oficio.
5.- Primero trabajarán con Karl Marx.
6.- Trabajaran con categorías: trabajo, clases sociales, modo de producción, lucha de clases.
7.- Deberán ilustrarlas con dibujos o imágenes

El equipo observado, compuesto de cinco hombres, procedió a realizar la actividad repartiendo el material de manera equitativa; cada quien eligió una categoría y otra persona buscó los datos del autor. Paralelamente buscaron imágenes para ilustrar los conceptos y pusieron marcos de colores a las hojas en las que trabajarían. Durante los 45 minutos que duró la actividad casi no hablaron. El mismo procedimiento se observó durante la sesión fuera del aula, que se realizó en la cafetería del plantel. Los chicos tomaron sus copias, releyeron lo que ya tenían subrayado y elaboraron las definiciones por separado.

Se pudo apreciar que este equipo no se preocupó por imponer algún criterio o dirección del trabajo, ya que en ningún momento hubo discusión sobre la tarea que realizaron. Nadie lo revisó, no se leyeron entre ellos, trabajaron por separado y en silencio y al final juntaron las hojas, guardaron sus materiales y se retiraron. En entrevista dijeron que consideraban las discusiones una pérdida de tiempo, que si en los equipos se discute es porque alguien quiere mandar y siente que sabe más, ellos no creían que alguno de sus miembros supiera más que el otro. Se pudo observar claramente que este equipo ya había rutinizado la forma de trabajar juntos, debido a que les había funcionado, como declararon en las entrevistas.

El trabajo resultante fueron cinco hojas, una por cada categoría y una para los datos del autor. Cada hoja tenía un marco de color, y dentro del marco aparecía como título “Categorías de análisis de Carlos Marx”, y una categoría con su definición e imágenes ilustrativas. Ofrecemos dos ejemplos como muestra de la actividad de este equipo.

Para el concepto de clases sociales, el estudiante encargado de esta categoría escribió lo siguiente (el texto se reproduce tal como lo entregaron a la maestra): “Clase sociales: Fundación de la propiedades de los medios de producción libicacion social”. Abajo, en dos columnas, escribió en la columna izquierda “Burgueses rico o dueños”, seguido de una foto donde aparecen dos hombres con traje y corbata participando en una mesa del “Sexto simposio internacional de historia militar”, como se lee en el cartel que aparece en la pared detrás de la mesa. En la columna de la derecha dice: “Proletariados”, y abajo: “trabajadores, empleado obreros”, seguido de una foto de un piloto en traje militar con el pie de foto “Sbtte. F.A.P.A.” y el nombre del piloto.

Para el concepto de “trabajo”, otro estudiante escribió: “actividad fundamental del ser humano que permiten el desarrollo de potencialidad. Modo de producción la forma como trabaja y se organiza el

hombre", y completó su explicación con una foto de un mercado donde se observan personas vendiendo sus productos sobre mantas en el suelo.

El trabajo sobre Durkheim presenta características similares, con la diferencia de no incluir ilustraciones. Esta forma de proceder obedece a prácticas (formas de hacer, pensar y utilizar el lenguaje) que los estudiantes han aprendido a lo largo de su trayectoria escolar, y que, en este caso, se refuerzan en el bachillerato. La búsqueda de definiciones, algo que abunda en los libros de texto, ofrece una mirada superficial sobre los temas que se abordan, y es una práctica que ya habían rutinizado como parte de una forma de acceder a los textos y al conocimiento. Realizar esta actividad en equipo les permitió dos cosas: dividirse el trabajo sin la necesidad de leer todo el texto, y "cortar y pegar" partes del texto sin pensar en su sentido y sin preocuparse por entenderlo, a tal grado que al escribir sus propios textos, los errores de concordancia, de léxico y de interpretación no parecen tener importancia alguna; mucho menos entender el significado de los conceptos trabajados, como se muestra en los ejemplos anteriores. Resalta también la ausencia de comentarios, cuestionamientos y, en general, la discusión sobre lo que se lee y escribe. En cambio, todos se preocupan por aspectos superficiales como ponerle un marco de color a cada hoja.

Trabajo en equipo en Química: el laboratorio

La práctica en el laboratorio consistió en probar la conductividad de varias sustancias, haciendo uso de un conductímetro. El equipo observado estaba compuesto por 4 mujeres y un hombre. La maestra pidió a todos que leyeran las instrucciones que estaban escritas en el pizarrón, que eran las siguientes:

1. Se colocan por equipos en las mesas que les corresponden.
2. Sobre la mesa está la práctica número 6 y los materiales que van a utilizar.
3.- Lean bien el procedimiento antes de iniciar la práctica.
4.- Tienen 50 minutos para realizar la práctica, lavar los materiales y entregarlos al laboratorista.
5.- Tienen que traer la práctica para que registre quiénes terminaron y se la lleven para que elaboren hipótesis, análisis y conclusiones.

Se les indicó que los pasos a seguir se encontraban más detallados en su hoja de práctica, les pidió que pensaran antes de actuar y fueran cuidadosos con el material, ya que éste es delicado, sobre todo con el conductímetro; les recordó que no olvidaran que este aparato conducía electricidad, así que debían desconectarlo cada vez que limpiaran las puntas o les podía dar una descarga eléctrica. Después les dijo que se apresuraran a trabajar.

Los artefactos que se utilizaron fueron: batas de laboratorio, vasos de precipitado, conductímetro, tabla de metales, vaselina, agua, sal, formato de práctica, lápices y cuaderno de notas. Se pudo observar que los estudiantes, con sus batas de laboratorio, ya sabían lo que debían hacer en este espacio, conocían las reglas y siguieron las instrucciones, que fueron muy puntuales, pero sin indicaciones de cómo organizarse, ni de cómo llenar los formatos.

La maestra les indicó que dos personas debían recoger el material con el laboratorista, mientras tanto en la mesa de trabajo otra estudiante tomó el formato de la actividad que la profesora había colocado previamente y leyó en voz alta el procedimiento que ahí se describía, mientras los otros integrantes escuchaban atentos. Dos estudiantes regresaron con el material y comenzaron a manipularlo, y una tercera estudiante se les unió. Las tres tomaron los materiales (vasos de precipitado con diversas sustancias), el conductímetro y siguieron las instrucciones que su compañera leía; mientras el otro miembro del equipo tomaba notas de trabajo en su cuaderno.

El formato de la práctica, dos hojas escritas en computadora, incluía lo siguiente: el título de la práctica (propiedades de las sustancias de acuerdo al tipo de enlace que presentan), un espacio para el nombre de cada uno de los integrantes del equipo, la lista de materiales y el procedimiento a realizar detallando paso por paso. Al final del procedimiento se leía: **"Analiza y concluye. Observa y deduce.**

Compara la conductividad eléctrica de las sustancias de los cuatro vasos", seguido de una tabla para indicar si las sustancias conducen electricidad o no. Después, un espacio para la hipótesis con la siguiente indicación: "Escribe una hipótesis que relacione la variación de la conductividad eléctrica de las sustancias con el tipo de enlace que presentan", y un cuadro con los valores que debían considerar para identificar el tipo de enlace de cada sustancia, más espacio para la hipótesis. En la hoja dos se leía "Solubilidad del agua. *Analiza y concluye. Observa y deduce*. Al mezclar las sustancias […] con el agua ¿se disolvieron?". De nuevo, espacio para la "Hipótesis" (en negritas) con la siguiente indicación: "Escribe una hipótesis que relacione la solubilidad en agua de las sustancias con el tipo de enlace que presentan", indicaciones sobre el procedimiento y espacio para las notas.

Cada estudiante participó según las tareas que requerían hacer para realizar el experimento con éxito en el tiempo que tenían asignado. Hubo interacción constante entre todos al seguir los pasos del procedimiento, mientras que un estudiante anotaba todo lo que iban observando con dibujos y diagramas. Fue ese mismo estudiante quien se ofreció a redactar la hipótesis, que en la sesión dos, fuera del laboratorio, leyó a sus compañeras.

En esa sesión (en la cafetería) iniciaron su trabajo tomando su formato y revisaron sus notas en sus cuadernos para escribir la hipótesis. Esta actividad tuvo una duración de 20 minutos. El estudiante que se ofreció a redactar la hipótesis leyó lo siguiente:

> Hipótesis es la posible respuesta o explicación de algo, entonces toda la práctica consistió en conocer las propiedades de las sustancias, o sea cómo reaccionan de acuerdo a su capacidad de conductividad, lo que nos explica los tipos de enlaces que existen, como son: el iónico y el covalente, el iónico significa que es más fuerte, ya que se mira más conductibilidad en la mescla de sal con agua, que con otras sustancias, porque como ya vimos, en el caso de los vasos donde estaba el agua, la vaselina y la azúcar no se prendió el foco del conductímetro, así que por lo mismo no son buenos conductores.

El resto del equipo reaccionó al texto con comentarios como los siguientes:

- "está bien, pero para completar, ¿qué tal si ahí donde pusiste lo de la sal ponemos que su diferencia de electronegatividades es mayor a 2, por eso es iónico, y la diferencia de los otros es menor, por eso son covalentes?"
- "Sólo te falta poner que los metales conducen más y que el plástico y la madera no conducen nada."

El estudiante incorporó los comentarios de sus compañeras y les dio a leer la versión final para su aprobación. Ésta se complementó con el texto siguiente:

> Y que la diferencia de sus electronegatividades es menor. Por eso son enlaces covalentes. También miramos que nos pudimos dar cuenta que los que mas conducen son los metales y que el plástico y la madera no conducen nada, por lo tanto los metales son los mejores conductores y con los metales prendia mas el foco y que el metal mas bueno para conducir es el cobre, es el que mas conduce energía.

DISCUSIÓN

Las actividades de trabajo en equipo observadas en dos áreas disciplinares reflejan lo siguiente: en Ciencias Sociales: el acceso al conocimiento es superficial, fragmentado y sin un objetivo claro. Buscar definiciones de un autor del que poco o nada saben, con conceptos que les resultan ajenos al grado de no entenderlos en su expresión más simple (por ejemplo, el uso del plural en "proletariados"), y la preocupación por aspectos cosméticos como el marco de colores en detrimento de una redacción clara, ofrece pistas sobre lo que los estudiantes consideran importante al realizar una actividad como ésta: cumplir con la actividad en el menor tiempo posible, la colaboración entendida como la división del

trabajo de forma mecánica, sin preocuparse por la relación de las partes con el todo y, sobre todo, la lectura entendida como la búsqueda de información fragmentada, y la escritura como el ensamblado de palabras inconexas, carentes de sentido.

En química, en cambio, los estudiantes asumieron una identidad diferente, como ya ha sido documentado en múltiples estudios sobre la producción del conocimiento científico en el laboratorio. Es evidente que la naturaleza de la práctica y de la cultura escolar del laboratorio así lo exige. Los estudiantes colaboraron en la realización de la práctica, utilizaron artefactos propios de la actividad, siguieron instrucciones detalladas y consistentes con el método científico (observa, analiza, deduce, concluye), y produjeron un texto en coautoría que dio cuenta del manejo del lenguaje especializado de la disciplina y de los procesos discursivos que, aunque incipientes, les confieren una identidad (momentánea) académica: observan, describen, establecen relaciones, formulan una hipótesis y concluyen.

Estos resultados ofrecen pistas sobre el tipo de actividades que permiten a los estudiantes acceder al conocimiento disciplinar. Si bien en ambos casos las maestras siguieron un procedimiento similar (con instrucciones precisas, textos y artefactos), resulta evidente que la naturaleza de cada actividad, así como la pertinencia de las instrucciones y de los artefactos son cualitativamente diferentes. Las instrucciones en Ciencias Sociales no establecen un propósito académico ni mucho menos de acceso al conocimiento disciplinar (la actitud del académico de ciencias sociales como un “detective” que busca pistas para construir su propia postura sobre un fenómeno a partir de múltiples fuentes que compara y contrasta está totalmente ausente). Las actividades del laboratorio, en cambio, son sin duda un ejercicio enriquecedor que puede adaptarse a contextos distintos.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.

———————(2000). *Poder, derecho y clases sociales.* Bilbao: Desclée.

Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educaación.* Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/ 820Glinz.PDF

Holland, D., Lachicotte, W., Cain, C. & Skinner, D. (2001). *Identity and Agency in Cultural Worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Holland, D. & Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos*, 32 (2), 127–139.

López Bonilla, G. (2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social y el género y la familia. En López Bonilla, G. y Pérez, C. (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 99-125). México: Plaza y Valdés Editores.

Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in social theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 245-265.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.*

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad,* Barcelona: Paidós.

577. LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM

SUSANA RODRÍGUEZ CABAÑAS[1]
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

RESUMEN

El presente trabajo bosqueja un estudio cualitativo de corte interpretativo que presenta los hallazgos que hasta el momento se han realizado en torno al estudio del marco teórico y el diseño metodológico, que permitirá el análisis y comprensión de los movimientos argumentativos que construyen los alumnos del Programa de Maestría en Pedagogía en la UNAM, particularmente en el Seminario de investigación Etnográfica que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras. Las conversaciones que se presentan en el contexto donde se hará la investigación dan cuenta del proceso formativo de los actores, el cual requiere el uso de la argumentación oral para formular razones que sustenten una afirmación u opinión como parte de una práctica discursiva dialogada basada en la lectura y revisión de los textos que fungen como elemento formativo al interior del trabajo de un seminario especializado. Dicho uso influye los espacios académicos que dan proyección al Posgrado en Pedagogía en la difusión y construcción del conocimiento, con sustentos claros, coherentes y precisos que involucran una función psicológica, discursiva y epistémica que convergen en el proceso de construcción del conocimiento al formular el discurso persuasivo. De esta forma, el identificar, comprender y analizar los movimientos argumentativos como parte esencial en dicha construcción en un contexto particular (Gille, 2001; Kronmüller y Cornejo, 2007; Martínez, 2001, Campos, 2008) permite la reflexión sobre el proceso mismo, invitando al estudiante a resignificar la práctica de su discurso dentro del campo de la Pedagogía.

PALABRAS CLAVE: argumentación oral, posgrado, pedagogía, conocimiento, proceso de formación.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las teorías de la argumentación, se puede rastrear desde la época de la Antigua Grecia. Dichos estudios se han diversificado desde ese tiempo hasta la actualidad, en distintas disciplinas como lo son, los estudios literarios, la filosofía, la jurisprudencia, la lógica y la lingüística. En esta última, las contribuciones versan sobre las diferentes formas que se puede persuadir o convencer, donde el contexto de la época determina la práctica discursiva, siendo muy diferente el uso del argumento oral, en comparación al nuestro (Gille, 2001).

Al recuperar los antecedentes clásicos de la argumentación oral, destaca la retórica, ya que en la sociedad griega antigua su uso era recurrente por la cultura oral que caracterizaba a la misma.

Las decisiones eran tomadas mediante la interacción verbal como parte del contexto histórico político, caracterizado por la intervención de varias personas, convenciéndose unas a otras para efectuar una decisión. Por este motivo, surge la persuasión, con una serie de técnicas, mismas que son recuperadas por Platón y Aristóteles. Existen otros estudios desde una perspectiva no lingüística como el presentado por el filósofo británico Stephen Toulmin (1958), que se orienta a los contextos cotidianos utilizando el razonamiento práctico, como parte de un lenguaje "natural", rompiendo con los estudios que solamente consideraban los espacios formales y científicos. Su modelo se basa en la descripción de la estructura del un diálogo, que incluye seis tipos o pasos a saber: el dato, la garantía, el apoyo o respaldo, el calificativo, la reserva y la conclusión. La construcción interna de la argumentación es lo que brinda al modelo de Toulmin (1958) su aplicabilidad a cualquier tipo de razonamiento argumentativo, en una conversación espontánea y dinámica basada en el conocimiento previo que se adquiere con la lectura. Actualmente, existen trabajos que abordan el estudio de las prácticas discursivas desde un contexto social (Candela, 1999; Tannen, 1996; Sánchez de Ramírez y Álvarez, 2001; Yumar, 1999), otros más específicos, recuperan la importancia que tiene la argumentación desde la perspectiva sociolingüística (Hudson, 1981; Labov,1983; Moreno, 1998; Saville- Troike, 2005) esto es, considerando dichas prácticas desde un contexto social, compartiendo elementos del habla como parte de la interrelación y el intercambio de significados en grupos particulares.

Otros trabajos recuperan los elementos de composición que permiten estudiar el texto oral desde la perspectiva del análisis del discurso (Scardamalia & Bereiter, 1996; Calsamiglia, 2007; Maingueneau, 2003; Renkema, 1999; van Dijk, 1980, 1991), siempre recuperando su vinculación con el campo de la lingüística. También conviene mencionar que, hasta el momento, son escasos los trabajos que se realizan en el ámbito universitario como parte de los estudios de Posgrado. Encontramos el trabajo de Pérez y Barrios (2004) con respecto a las prácticas argumentativas dentro del espacio virtual a nivel superior, en la Universidad Pontifica Javeriana de Bogotá y las aportaciones de Villa y Poblete (2004) con respecto al desarrollo de las habilidades argumentativas del claustro de profesores en la Universidad de Granada, España.

Con respecto a los trabajos relacionados en el campo de la Pedagogía, tenemos el análisis proposicional del Dr. Miguel Ángel Campos, profesor investigador del IISUE (2009), mismo que se recupera para el presente trabajo, así como la propuesta de Gille (2001) sobre el análisis de los movimientos argumentativos en la práctica discursiva de los maestrantes inscritos en el Programa de la Maestría en Pedagogía. Con base al estado del conocimiento anteriormente presentado a grandes rasgos, procedo a presentar el planteamiento del problema que sustenta a la presente investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El análisis y reflexión en torno al uso de las habilidades argumentativas adquiridas por medio de la lectura (Campos & Gaspar, 2008, 2009) permiten dar cuenta del proceso de formación (Ferry, 1990) que se adquiere al interior del Programa, donde se presenta un estrecho vínculo entre el proceso cognitivo (Neisser, 1981, 1989) al hacer uso de las habilidades de pensamiento analíticas y críticas involucrando la autorregulación del individuo en el uso de los movimientos argumentativos (Gille, 2001) que permiten la formulación y su argumentación oral (Toulmin, 1958). En este sentido, se presentan problemas de construcción en el discurso argumentativo oral dentro del contexto académico del Programa de Posgrado en Pedagogía en la UNAM. Al hacer uso de las habilidades de pensamiento analíticas y críticas, se involucra la autorregulación del individuo en el uso de los movimientos argumentativos (Gille, 2001) que permiten la formulación de su argumentación oral (Toulmin, 1958). En este sentido, como parte del problema empírico se han identificado problemas de organización conceptual y uso de las habilidades de pensamiento lógico en la construcción de los movimientos argumentativos que dan cuenta del proceso formativo de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía en cuanto a sus prácticas discursivas

académicas dialogadas. Éstas últimas permiten la difusión del conocimiento generado, particularmente al interior de los Seminarios de Investigación, así como otros espacios académicos del Posgrado, como son las revisiones de Comité tutor, Coloquios, conferencias, presentaciones de libros, mesas redondas, debates, Congresos, y Simposium, entre otros eventos que dan proyección a los aportes generados por medio del trabajo académico y la investigación que distinguen a este Programa, así como el campo de la Pedagogía dentro de la Sociedad de Conocimiento actual, lo que nos lleva a formular los siguientes cuestionamientos y objetivos de investigación:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los movimientos argumentativos que prevalecen en las conversaciones que construyen cada uno de los estudiantes de un seminario especializado del Posgrado en Pedagogía como parte de su proceso de formación adquirido por medio de la lectura?
- ¿Cómo se vinculan los movimientos argumentativos con el proceso de formación de los estudiantes en el contexto académico del Seminario Especializado de Etnografía del Programa de Posgrado en Pedagogía?
- ¿Qué implica argumentar en el Posgrado en Pedagogía?
- ¿Cómo articulan los movimientos argumentativos con las habilidades de pensamiento analítico y crítico adquiridas con la lectura en la construcción de su discurso dentro del seminario?
- ¿Qué determina la elección de los argumentos que sustentan el intercambio dialogal en el contexto académico como del seminario de investigación?

CATEGORÍAS TEÓRICAS

- Movimientos argumentativos
- Conversación
- Intercambio dialogal
- Proceso de formación
- Contexto académico

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- Analizar el proceso de construcción de los movimientos argumentativos empleados por los estudiantes a partir de las prácticas discursivas académicas de formación en el contexto del Posgrado en Pedagogía.
- Distinguir los diferentes métodos y estrategias que utilizan los estudiantes para la construcción de sus argumentos y contraargumentos en el trabajo académico de un Seminario Especializado.
- Identificar los diferentes tipos de movimientos argumentativos que construyen los estudiantes en las actividades académicas del Programa, con respecto al uso de su red conceptual en cada instancia de contexto particular adquirida por medio de la lectura.

PERSPECTIVA TEÓRICO CONCEPTUAL

Se considera como argumento central que las funciones psicológica, discursiva y epistémica convergen en la organización de los movimientos que conforman a la argumentación oral, como elementos privilegiados de mediación en el proceso de construcción del conocimiento dentro del contexto del Posgrado en Pedagogía (Gille, 2001; Kronmüller y Cornejo, 2007; Martínez, 2001). Desde esta perspectiva se recupera el concepto de argumentación desde la vertiente dinámica que propone Johan Gille, como parte de un discurso dialogado e interactivo cuando define:

> La argumentación en la conversación es un proceso dinámico e interactivo mediante el cual son negociadas las opiniones expresas e inferidas. Este proceso consta de movimientos argumentativos, realizados

> explícita o implícitamente en la interacción a través de las unidades de sentido. El objetivo fundamental de la argumentación consiste en hacer prevalecer una postura, tal como queda reflejado en la opinión actual. (Gille, 2001).

Así, el papel mediador de la argumentación desde la perspectiva psicológica según Kronmüller y Cornejo (2007), recupera cómo el individuo hace uso de sus habilidades de pensamiento analítico y crítico, mismas que posibilitan al individuo reflexionar sobre la forma en la cual organiza su pensamiento, estableciendo una serie de relaciones lógicas entre las ideas que dan forma a su discurso, adecuándolo a un contexto particular, idea que comparte Martínez (2001) cuando presenta que a partir de éste, la práctica discursiva del lenguaje en forma dialógica adquiere un carácter enunciativo, conformando así las fuerzas de cohesión que permiten la interacción entre los actores participantes del proceso: el enunciador, el enunciado y el enunciatario.

Con este escenario, la lectura de la realidad se interpreta a través del uso del lenguaje, donde por medio de las interacciones dentro de un espacio social se crean los espacios de debate y discusión, recurriendo a las habilidades de pensamiento analítico y crítico fundamentando o refutando las proposiciones expuestas que conllevan al uso de la cognición, recuperando el referente conceptual localizado en la memoria a largo y corto plazo, comparando el discurso expuesto que trasciende mostrando la construcción de una nueva idea a exponer y que, a su vez, genera la toma de postura y su defensa.

La formulación de un argumento y su reformulación vendría a presentarse en dos planos: uno intrínseco que involucra a los procesos cognitivos y la recuperación de los conocimientos adquiridos como parte de una formación previa y un plano extrínseco o social (Martínez, 2001), en el cual el individuo interactúa con otros por medio del discurso, contribuyendo así al intercambio cultural y a un proceso formativo al generar la construcción de nuevos conocimientos. Al respecto, Johan Gille menciona que estas opiniones sobre las cuales los actores elaboran su discurso oral, son de diversos tipos, ya que sus conversaciones pueden recuperar comentarios *"…sobre estados factuales, ideas, definiciones, costumbres, actitudes y sucesos históricos, para nombrar algunos."*(Gille, 2001).

En este sentido dinámico y dialogal (Gille, 2001; Martínez, 2001), la argumentación conlleva a una dimensión epistémica (Kronmüller y Cornejo, 2007) al involucrar y generar un proceso de formación académica de los actores por medio de la construcción del conocimiento, que a su vez permite la difusión e intercambio de los mismos en otros espacios académicos. Para este fin, Gille (2001) presenta tres puntos de importancia a cumplir con respecto a la enunciación de un argumento funcional en un sentido lógico y estructural:

a) Al formularlo consigue el acto de obtener la atención del otro.

b) Posteriormente, logra que el otro comparta la visión de uno mismo. Si se entra en desacuerdo, se hace necesario hacer la exposición de los argumentos que den sustento a la idea.

c) Finalmente, logra que el otro realice determinados actos o que exprese determinadas ideas.

De esta forma, al identificar y analizar los movimientos argumentativos, como una parte esencial en la construcción del conocimiento en un contexto particular (Gille, 2001; Kronmüller & Cornejo, 2007; Martínez, 2001) permite la reflexión del proceso mismo, invitando al estudiante a resignificar la práctica de su discurso dentro del campo de la Pedagogía.

DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación cualitativa se aborda a partir del paradigma interpretativo (Erickson, 1989), recuperando elementos de la etnografía (Geertz, 2005; Woods, 1998) en el ámbito sociolingüístico de la comunicación (Hymes, 1972; Moreno, 1998; Scardamalia y Bereiter, 2006; Saville- Troike, 2005). Se recupera el supuesto de Hymes (1972) con referencia a que a cada comunidad de habla le corresponden estrategias comunicativas propias. Este autor, como etnógrafo de la comunicación, distingue a la

capacidad lingüística de los seres humanos como una competencia comunicativa formada por el conocimiento de un conjunto de reglas o normas relativas al uso lingüístico. Así, el compartimiento integral o parcial de estas reglas por parte de un grupo de hablantes, los consolida como una comunidad de habla.

En este sentido, se tendrá como componente metodológico el análisis de las interacciones argumentativas registradas por medio de grabaciones, mismas que serán transcritas para ser categorizadas y sistematizadas (Taylor, 1987; Goetz, 1988) con el fin de enfocar un problema, abordarlo, analizarlo, comprenderlo y darle respuesta. Como plantea Erickson (1989), se pretende investigar qué condiciones de significación se crean colectivamente para facilitar el aprendizaje y, en consecuencia, la producción de conocimiento que se da en este intercambio discursivo por medio de los movimientos argumentativos de sus actores.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Así, al comprender y analizar el proceso mediante el cual los maestrantes van construyendo sus secuencias argumentativas dialogadas cara a cara, como parte de un proceso interactivo y dinámico, caracterizado por la negociación de los sentidos y las visiones (Gille, 2001), las condiciones y elementos de significación que surgen en la interacción del contexto institucional, al involucrar el proceso de formación como parte de la construcción de conocimiento así como el intercambio de subjetividades al respecto (Candela, 1999).

Se recupera como método, la particularidad de los actores, el análisis de las prácticas discursivas dialogadas permite la reunión de un corpus de análisis a sistematizar (Geertz, 2005) conformado por el referente empírico: la transcripción de 16 horas de sesiones de grabación de las actividades académicas de un seminario.

A su vez, se enriquecerá dicho referente, por medio de las entrevistas a realizar con los informantes clave mediante un guión semiestructurado (Taylor, 1987; Woods, 1998) y la observación participante de dichas sesiones, plasmadas en el diario de campo, lo anterior con el fin de recuperar la particularidad y voz de los actores y realizar el trabajo artesanal correspondiente al diseño de las categorías de análisis (Bertely, 2004) que servirán como eje rector al presente. El diseño de los instrumentos del guión de entrevista, diario de campo y diseño de cuestionarios recuperan los fundamentos teórico metodológicos de van Djik (1980, 1991), Cassany (1995), Gille (2001) y Campos (2008, 2009), dando así el carácter artesanal del presente trabajo que se encuentra en fase de construcción, trabajo artesanal que actualmente se está sistematizando para hacer la interpretación y el análisis correspondiente.

Notas

[1]Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Doctorado en Pedagogía, rodriguezpedagogy@hotmail.com

BIBLIOGRAFÍA

Bertely, M. (2004). Conociendo nuestras aulas: *Un acercamiento etnográfico a la Cultura escolar.* México: Paidós.

Calsamiglia, H. (2007). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Campos, M. & Gaspar, S. (2009). Discurso y construcción de conocimiento, en Campos, M. *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza* (pp. 23-58). México: UNAM/Plaza y Valdés.

——— (2008). *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, México: UNAM/Plaza y Valdés.

Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso.* México: Paidós.

Cassany, D. (1995). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza,* en M. Wittrock (1989) (Comp.). La investigación de la enseñanza II, (pp. 195-301), Madrid: Paidós.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación.* México: Paidós.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gille J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Estocolmo, Suecia.

Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Hudson, A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa, en Maqueo, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: De la teoría a la práctica* (pp. 147-205). México: Limusa-Noriega.

Kronmüller, E. & Cornejo, C. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica.* Santiago de Chile: J. C. Sáenz.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos.* Madrid: Cátedra.

Martínez, M. (2001). *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa.* Universidad del Valle, Cali: Cátedra UNESCO.

Maingueneau, D. (2003). *Términos clave del análisis del discurso.* Buenos Aires: Nueva visión.

Moreno, F. (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje.* Barcelona: Ariel.

Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad. Principios e implicaciones de la psicología cognitiva.* Madrid: Marova.

Neisser, U. (1989). From direct perception to conceptual structure. En Neisser, U. *Concepts and conceptual development* (pp. 11-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez, M. & Barrios, M. (2004). *Cultura académica y escritura en la Universidad: Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo.* Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso.* Barcelona: Gedisa.

Sánchez de Ramírez, I. & Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. *Letras*, 62, 81-96.

Saville Troike, M. (2005). *La etnografía de la comunicación: Una introducción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. En Sawyer, K. (Ed.), Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 97- 118). Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, D. (1996). *Género y discurso.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Taylor, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. (1991). *Las funciones del discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* México: Siglo XXI.

——————— (1980). *Las funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias en Profesorado: *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,* 8(2) Universidad de Granada.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona/México: Paidós.

Yumar, D. (1999). La argumentación en su dimensión social, como fuerza ilocucionaria, de acuerdo a la teoría de Searle y Vanderveken. *Letras*, (59), 121- 142.

EJE TEMÁTICO III

DESDE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS, MATERIALES Y DISCURSIVOS. RECURSOS DIGITALES, ACERVOS, SOPORTES DE LECTURA Y GÉNEROS DISCURSIVOS

526. LA ESCRITURA COLABORATIVA Y GUIADA UTILIZANDO FOROS ASINCRÓNICOS EN SITUACIONES DE SEMIPRESENCIALIDAD

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS[1]
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)[2]

RESUMEN

Desde la perspectiva de la literacidad académica, se requiere desarrollar en los alumnos que participan en las distintas comunidades académico-discursivas, competencias de escritura que les permitan aprender a usar los tipos de textos que dichas comunidades legitiman como válidos para generar y divulgar el conocimiento. No obstante, también se requiere que los alumnos cuenten con oportunidades valiosas para usar la escritura como actividad epistémica que les permita reflexionar y profundizar sobre el conocimiento adquirido. La presente investigación desarrolla una propuesta infusionada en las clases regulares en esta dirección, proponiendo contextos colaborativos de trabajo apoyados por el empleo de foros asincrónicos en situaciones de semi-presencialidad y por la supervisión del profesor.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, foros de discusión, educación semipresencial, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, varios autores apoyados en la perspectiva de los nuevos estudios sobre literacidad (Street, 2008) han desarrollado toda una línea de investigación sobre lectura y escritura universitarias, a la que se le ha denominado literacidad o alfabetización académica. Por literacidad académica debe entenderse el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar. Puede decirse, por tanto, que cada carrera universitaria, como comunidad de discurso, propone a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional (Carlino, 2005). Así, escribir textos académicos requiere que los alumnos aprendan cómo construirlos, que desarrollen los valores que la comunidad les otorga en la creación y divulgación de conocimientos y, por último, que aprendan a usar las convenciones y estilos propios que les caracterizan (Castelló, 2009).

Para responder a esta problemática, en numerosas universidades estadounidenses, canadienses y australianas se sitúa a la literacidad académica como parte fundamental de la formación que reciben los estudiantes (a través de propuestas curriculares amplias, tales como la "*escritura a través del currículo"*, EAC o la *"escritura en las disciplinas",* EED), ya que se considera que enseñar la lectura y la

escritura académica no es algo propedéutico o remedial sino parte consustancial a la formación académica que debe darse en la educación superior (Carlino, 2007). De manera particular, la propuesta de la EAC intenta esencialmente promover la escritura como una herramienta poderosa para pensar con mayor profundidad los contenidos curriculares (promover una escritura epistémica o bien "escribir para aprender"). Mientras que el planteamiento de la EED pretende enfatizar la enseñanza de los discursos y los portadores de textos específicos que se utilizan como herramientas culturales en las comunidades discursivas disciplinares. También en otros países europeos se han desarrollado distintas iniciativas e instancias (centros de escritura, centros de enseñanza y aprendizaje, etcétera) bajo el supuesto de reconocer el importante papel que puede desempeñar la escritura en la formación universitaria.

Más allá de estas propuestas curriculares amplias aunque en consonancia con ellas, y ya situados dentro del contexto instruccional propiamente dicho, algunos autores sostienen la idea de proponer entornos didácticos que pretenden "ayudar a escribir" a los alumnos, bajo una perspectiva de enseñanza indirecta (Sánchez, 2010). Desde esta aproximación se pretende *transformar el contexto didáctico al proponer situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas lectoras o escritas que practican los alumnos cobren sentido dentro de la comunidad en donde se insertan,* y en las que también el docente proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas, enfrentarlas y aprender a través de ellas. Se asume que los alumnos después de tener frecuentes experiencias de este tipo, puedan apropiarse de dichas ayudas (que son en realidad apoyos para el buen ejercicio cognitivo, metacognitivo y reflexivo de las actividades de escritura) y/o para que basadas en ellas, pueden crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realizan tales actividades comunicativas en contextos de uso académico funcional.

Esta perspectiva es congruente con lo que otros autores han denominado enfoque integrado o infusionado (dentro del currículo, en las asignaturas) de enseñanza de estrategias cognitivas (Martín & Moreno, 2008). De acuerdo con este planteamiento se suscribe una conexión inseparable entre lo que aprendemos (incluidas las actividades estratégicas) y los contextos en los que se aprende, reivindicando la necesidad de que las estrategias de escritura (o de lectura) se aprendan asociadas a los contendidos de cada disciplina, estableciéndose así un beneficio recíproco: a mejor actividad escritora estratégica, mejores aprendizajes constructivos y viceversa.

Por otro lado, consideramos que estas propuestas facilitadoras de la escritura académica pueden tener una mayor potencialidad si se estructuran en situaciones de semi-presencialidad (b-learning) por medio del uso de plataformas de aprendizaje virtual (PAV) (Hernández & Romero, 2011). Los recursos de comunicación bidireccional y multidireccional asíncronos que las PAV conjuntan y ofrecen (foros de discusión, wikis, blogs, etcétera), pueden constituir un entorno tecnológico adecuado para amplificar y potenciar el aprendizaje de habilidades de literacidad académica en los alumnos universitarios que les permitan utilizar y crear textos académicos-científicos. Como se sabe, en los recursos de tipo asincrónico multidireccional (p. ej. foros de discusión), tienen una importante potencialidad para desarrollar y practicar actividades de escritura, ya que en ellos los intercambios se basan principalmente en la modalidad escrita y, por ende, los alumnos se ven más obligados a realizar un mayor número de actividades como escritores y lectores.

Sin embargo, estos recursos sólo abren posibilidades que deben ser adecuadamente explotadas para generar experiencias generativas tanto de uso de las habilidades de escritura como del logro de aprendizajes constructivos. De acuerdo con los avances realizados desde la aproximación del "aprendizaje colaborativo mediado por TIC" en su metáfora de la "creación del conocimiento" (Onrubia, Colomina & Engel, 2008), se requiere ponerlos al servicio de actividades de construcción conjunta del conocimiento (en línea o semipresenciales) en las que los alumnos desplieguen, de forma activa, distintas actividades de pensamiento e interpensamiento a través de tareas relevantes de escritura que sean consideradas fundamentales en su formación académica, y donde los profesores supervisen y ajusten

estrategias de ayuda a esta labor constructiva en todo el proceso.

En tal sentido, y tratando de rescatar algunos de los argumentos expuestos anteriormente, se considera altamente recomendable desarrollar actividades relevantes de escritura epistémica en los alumnos universitarios, a fin de que éstos cuenten con: a) la oportunidad para que usen activamente lo que saben (la información ya consultada a partir de textos fuente); b) situaciones o tareas que permitan, a través de la producción conjunta de textos, la explicitación de puntos de vista y la aclaración mutua de ideas; c) actividades que les permitan pensar colectivamente *con* la información aprendida mientras producen nuevos textos; d) contextos en los que el docente les apoye de manera pertinente y ajustada en el plano didáctico, para mejorar sus actividades de escritura y las especificidades del discurso académico-científico; e) entornos tecno-pedagógicos en los que las intervenciones escritas en las PAV queden fijas, y puedan revisarse y modificarse tantas veces como los alumnos lo deseen y lo requieran. Sin duda, esas actividades pueden traer el doble beneficio, reitero, de mejorar sus competencias como escritores y usar a la escritura como herramienta para profundizar el conocimiento.

Así, enfrentados a la tarea de desarrollar experiencias de aprendizaje innovadoras que promuevan la escritura académica de los alumnos, el propósito del presente trabajo consiste en presentar una experiencia pedagógica constituida a partir de estos referentes, donde los alumnos realicen actividades de escritura epistémica por medio de tareas con sentido. La pregunta de investigación central en este sentido fue: ¿Es posible desarrollar un entorno semipresencial viable que promueva las actividades de escritura colaborativa y guiada, que a su vez permitan favorecer tanto el desarrollo de las habilidades de escritura como el aprendizaje constructivo de los alumnos?

METODOLOGÍA DE LA INNOVACIÓN

A partir de una estrategia de investigación-acción que pretende ofrecer contribuciones para la mejora de las prácticas educativas, la cual se inserta dentro de una línea de trabajo que mantiene constantes reestructuraciones a partir de los resultados obtenidos (Muñoz, Quintero y Munevar, 2002), el presente trabajo presenta una propuesta inicial de desarrollo de un diseño tecno-pedagógico semipresencial o mixto, estructurado en la Plataforma de Aprendizaje Virtual (PAV) Moodle para una asignatura de 9° semestre de la carrera de Psicología. Es semipresencial porque los alumnos trabajaron en actividades presenciales y en línea de modo entrelazado (las actividades de una modalidad y otra estaban completamente interrelacionadas) durante todo el curso regular. El diseño tecno-pedagógico presentado fue producto del profesor investigador que realiza este trabajo y se llevó a cabo en las circunstancias de trabajo regular dentro de la institución.

Se utilizaron principalmente los recursos de tipo asincrónico (foros de discusión) de la PAV y, en menor medida, otras prestaciones adicionales (wikis, repositorio de documentos digitales, biblioteca compartida, videos, etcétera) para apoyar las actividades académicas. Una semana de inducción bastó para que los participantes se familiarizaran con el uso de la PAV.[3]

PROPUESTA DE TRABAJO

Dentro del curso se siguió una estructura paralela de sesiones presenciales y actividades virtuales. Antes de llegar a la clase y con una semana de trabajo previo, los alumnos preparaban las lecturas temáticas de modo individual y realizaban diversas tareas de lectura-escritura híbridas (Mateos & Solé, 2009). Estas tareas involucraban actividades de tipo estratégico, en tanto que posibilitan el tratamiento profundo de los contenidos, haciendo probable el aprendizaje constructivo de los contenidos implicados. Las tareas en este momento consistían en responder de forma individual a cuestionarios con preguntas de reflexión diseñadas para promover habilidades cognitivo-lingüísticas (p.ej. describir, explicar, argumentar, etcétera) y, en otros casos, radicaban en la construcción de ideas principales o de resúmenes escritos a partir de los textos revisados. Con base en ello, ya en clase, los alumnos participaban en las sesiones

presenciales (con el docente y los compañeros) en discusiones tipo seminario, centrándose en las actividades preparadas. El profesor coordinaba las sesiones con dos fines: a) focalizar la discusión para debatir los contenidos centrales del programa y b) dar apoyos específicos para la realización apropiada de las tareas de escritura encomendadas (por medio de modelamiento de las actividades, explicaciones, apoyos específicos sobre el modo de redacción, precisiones conceptuales, etcétera).

Después de la clase, los alumnos formaban grupos (tríos o parejas) y se abrían foros de discusión virtual semanal para el trabajo colaborativo, con la intención de que pulieran las tareas de escritura (entregando un solo producto en la siguiente clase). Estas discusiones virtuales también eran apoyadas por el docente *on line* en aspectos de contenido y de redacción. Así se trabajaron en diez foros de discusión semanales que abarcaron gran parte del curso.

Casi al finalizar éste, se programó un foro de discusión exclusivo para la construcción de un trabajo monográfico (con duración aproximada de un mes), que consistía en la integración constructiva de las tareas de escritura elaboradas previamente de modo colaborativo. El trabajo monográfico debía atender a una nueva demanda comunicativa-retórica específica (elaborarlo para docentes, con la intención de señalar implicaciones para la mejora de sus prácticas educativas). Para facilitar el trabajo monográfico integrador, todos los foros de discusión semanales quedaron permanentemente abiertos y fueron de acceso libre, de modo que pudieran consultarse tantas veces como se necesitara. Asimismo, dentro del sitio de la plataforma del curso se incluyeron otros apoyos didácticos adicionales para la realización de las actividades de escritura (un taller de escritura para apoyar el ejercicio de las habilidades cognitivo-lingüísticas; textos de apoyo sobre reglas para trabajo colaborativo; documentos con recomendaciones para la aplicación de estrategias de lectura, tales como subrayar, buscar ideas principales, elaborar resúmenes, etcétera, y para la construcción de la monografía), así como referencias documentales-digitales adicionales propuestas por los mismos alumnos para apoyarse en el tratamiento de la monografía.

En este sentido, el entorno tecno-pedagógico propuesto constituía un auténtico sistema de actividad constructivista social (Cole & Engeström, 2001) (ver figura 1), en el que el conocimiento se distribuye y comparte en las prácticas de literacidad realizadas por los participantes a través de la discusión presencial en clase, las distintas actividades individuales de lectura-escritura, las discusiones colectivas (en los foros) sobre los productos escritos, las revisiones guiadas (por el docente) y compartidas (por los miembros de los pequeños grupos) en los foros asincrónicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por razones de espacio, en lo que sigue presento algunos hallazgos relativos a la dimensión virtual de la experiencia de innovación, provenientes de la participación de tres parejas de alumnos (n=6). Para el análisis sigo la influyente propuesta de Garrison y Anderson (2005), la cual permitió hacer el análisis de las discusiones asíncronas realizadas en los foros virtuales. Según estos autores, el aprendizaje de saberes (conocimientos y habilidades) en línea, ocurre como producto de una creciente participación dentro de comunidades de indagación/aprendizaje en el entorno virtual (o semivirtual, para este caso) en el que se participa. Dicha participación permite mejorar la reflexión y el pensamiento crítico/constructivo de los participantes. De su propuesta, se retoma el concepto de "presencia cognitiva" (entendida como la participación en actividades de pensamiento de alto nivel que permite a los alumnos reflexionar y construir significados) y en menor medida el de "presencia docente" (participación del enseñante en actividades de diseño, seguimiento y facilitación, dirigidas a que ocurran tanto una mayor presencia cognitiva, como resultados positivos de aprendizaje en los alumnos).

Por lo que corresponde a la presencia cognitiva de los participantes, Garrison y Anderson (op. cit.) desglosan las actividades de indagación para realizar las tareas en tres categorías de participación: a) exploración inicial de la tarea (intercambio de información inicial, sugerencias de partida), b) integración de actividades colaborativas para enfrentar la tarea (conjunción de ideas propuestas, síntesis y recapi-

tulaciones, propuestas de solución) y c) resolución final de las tareas (comprobar, defender, concluir). Con base en estas tres categorías, al hacer el análisis cuantitativo de las participaciones de presencia cognitiva sólo en tres de los diez foros semanales del curso (inicial, intermedio y final) se observó que las tres parejas de participantes mantuvieron una fuerte involucración en las actividades requeridas para la realización de las tareas de escritura solicitadas (en promedio tuvieron 23 participaciones semanales escritas por pareja). Las frecuencias promedio de las participaciones escritas por pareja en los foros fueron: exploración, 14; integración, 7.3; y resolución, 2.7.

En lo que corresponde a la cualificación del tipo de comentarios y sugerencias vertidas en los intercambios de las actividades de exploración (los más numerosos) sobre las tareas de escritura, se identificó, en los mismos foros, un fuerte grado de actividad reflexiva sobre los contenidos conceptuales trabajados (en promedio 65.4% de las participaciones se dirigieron a *realizar precisiones y profundizaciones conceptuales* sobre lo escrito colaborativamente); sin embargo, los comentarios entre los participantes, relativos a actividades de mejoras en la redacción y revisión colaborativa sólo fueron 11% en promedio.

Por lo que toca a la elaboración del trabajo monográfico final, vale la pena señalar que en el foro destinado a ello se realizaron numerosas actividades de planificación, textualización y revisión colectiva (se usaron archivos adjuntos). En lo general, se tuvo en promedio 34.6 participaciones sustantivas (en las tres parejas), en aspectos relativos tanto a la planificación, como a la textualización y revisión de los escritos monográficos. En este mismo foro, la presencia docente del responsable del curso dio un seguimiento cercano a *todo el proceso de elaboración del trabajo monográfico*, puesto que realizó un total de 26 participaciones, monitoreó el trabajo mientras duró el foro (poco menos de una contribución por día), con comentarios relevantes sobre aspectos de claridad en la redacción (30%), precisión y buen manejo de ideas y conceptos empleados (28%), aspectos de normativa y puntuación (28%) y recomendaciones de consulta de fuentes (12%) para mejorar el contenido conceptual de los trabajos.

Las monografías elaboradas tuvieron una extensión promedio de 17.3 cuartillas, y su contenido fue objeto de evaluación a través de una rúbrica de ocho dimensiones con sus respectivos indicadores traducidos en tres niveles de valoración (las valoraciones máximas fueron de 3 = satisfactoriamente elaborado/cubierto). Los indicadores contemplados fueron los siguientes (con sus respectivas calificaciones en promedio entre paréntesis): a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (2.7 pts.); b) adecuación del discurso de la demanda solicitada (2.5 pts.); c) claridad expositiva de las ideas (3 pts.); d) grado de progresión temática de las ideas (3 pts.); e) trabajo de la sección introductoria (2.8 pts.); f) trabajo de desarrollo/organización (3 pts.); g) trabajo de desarrollo/precisión conceptual (2.5 pts.); y h) trabajo de conclusión (2.5 pts.).

Por último, al finalizar la experiencia se aplicó un cuestionario de auto-reporte para indagar las percepciones que los alumnos tuvieron sobre la misma, del cual entresacamos algunos resultados relevantes. En lo que se refiere a la concepción del diseño tecno-pedagógico de semipresencialidad, los participantes señalaron la estrecha complementariedad de las actividades presenciales y virtuales (el 84 % la juzgó como muy apropiada). Por lo que toca a la idoneidad de los recursos asincrónicos utilizados para la realización de las tareas de escritura colaborativa, el 83.4% consideró a los foros de discusión de mucha utilidad.

En lo que corresponde a la creación de la comunidad semi-presencial, el 100% consideró que las aportaciones de los compañeros sirvieron mucho para mejorar el aprendizaje personal logrado en el curso. Por lo que toca a la pertinencia de las actividades realizadas, el 66.7% consideró que las tareas de escritura fueron de utilidad y el 33.3% las juzgaron de suma utilidad para aprender los contenidos revisados en el curso y, por último, todos los participantes (100%) mencionaron que la escritura colaborativa fue altamente satisfactoria para sus aprendizajes logrados.

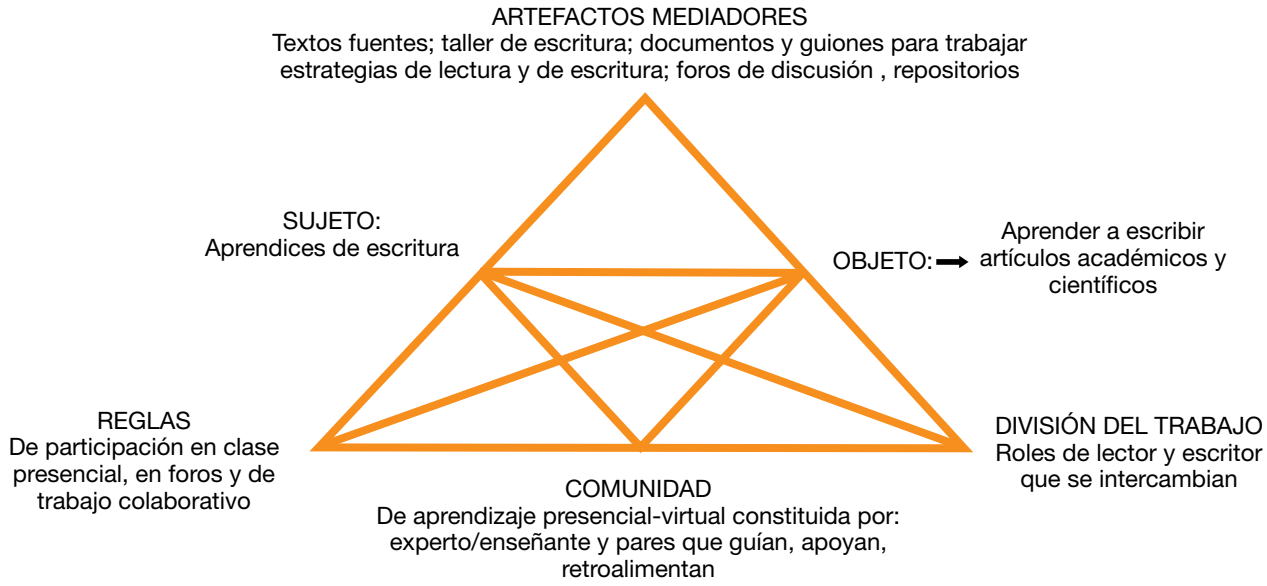
CONCLUSIONES

En resumen, a partir de los resultados encontrados puede decirse que la experiencia semipresencial rea-

lizada fue un entorno de trabajo que tiene indiscutibles potencialidades para la promoción de actividades de escritura académica y del uso funcional de la misma para mejorar el aprendizaje constructivo de los alumnos.

La gran cantidad de participaciones de presencia cognitiva realizadas en los foros asincrónicos, denotaron que los alumnos tuvieron un alto nivel de involucramiento constructivo personal y compartido antes y durante las actividades colaborativas. En el trabajo de la elaboración de la monografía, como ya se señaló en su momento, las ganancias fueron evidentes por el trabajo invertido *on line* en los subprocesos implicados y por la supervisión del docente de los distintos aspectos de su construcción, lo cual permitió arrojar productos elaborados de calidad en los que se demostró un buen manejo de las ideas aprendidas y una adecuada transformación de ellas, según una nueva demanda retórico-comunicativa exigida. Por último, a partir de los auto-reportes de los alumnos, vale la pena mencionar que los resultados mostraron lo contrario a lo que se dice respecto a la cantidad de esfuerzo y tiempo involucrados en una experiencia como la aquí presentada: el grado de satisfacción por la experiencia y la percepción de avances en sus habilidades de escritura académica (lo que coincide con la mejora lograda en la comprensión del género monográfico y su proceso de construcción) y de los aprendizajes obtenidos (lo cual se puso en evidencia en el manejo de los conceptos aprendidos).

Figura 1. El diseño tecno-pedagógico socioconstructivista como sistema de actividad



Notas

[1] Coordinador del grupo Seminario de Investigación sobre Literacidad Académica (SILA). Contacto: gehero@yahoo.com.

[2] Facultad de Psicología

[3] La URL del sitio web es http://www.profesores.psicol.unam.mx/moodle/course/-view.php?id=75#section-4

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Primer Encuentro Nacional de discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior.* Bogotá, Colombia: Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior.

——— (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad.* Buenos Aires: FCE.

Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos*, 50, 21-29.

Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural y la cognición distribuida. En Salomon, G. (Ed.), *Cogniciones distribuidas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI.* Barcelona: Octaedro.

Hernández, G. & Romero, V. (2011). El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso. En Díaz Barriga, F., Hernández, G. &. Rigo, M. A. (Eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales* (pp. 95-119). México: Facultad de Psicología, UNAM.

Martín, E. & Moreno, A. (2007). *Competencia de aprender a aprender.* Madrid: Alianza.

Mateos, M. & Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos*, 50, 12-20.

Muñoz, J. F., Quintero, J. & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html

Onrubia, J., Colomina, R. & Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En Coll, C. y Monereo, C. (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 233-252). Madrid: Morata.

Sánchez, E. (Coord.). (2010). *La lectura en el aula.* Barcelona: Graó.

Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos,* 30(2).

557. RECURSOS DIGITALES 2.0 PARA LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE LECTORES Y ESCRITORES UNIVERSITARIOS

SERGIO REYES ANGONA
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS-PUEBLA (UDLAP)

RESUMEN

Las redes sociales y los blogs son recursos de la Web 2.0 que podrían utilizarse en la formación de habilidades de primera lengua. Esta ponencia, a partir de experiencias didácticas personales en universidades privadas de Puebla, apunta algunos de sus usos didácticos. Se argumenta en defensa del capital lectoescritor de la actual generación de universitarios, de cómo la escritura digital está cambiando la forma de leer y escribir, y de los beneficios educativos que podrían obtenerse de esas actividades digitales. Se llega a la conclusión de que esos recursos tecnológicos inspiran prácticas educativas innovadoras y, por lo tanto, más allá de ser útiles instrumentos metodológicos suponen la exploración de una nueva pedagogía.

PALABRAS CLAVE: redes sociales digitales, blogs, conectivismo, web 2.0, alfabetización digital, comunidad de práctica

INTRODUCCIÓN

La comunidad académica está escandalizada. Los resultados de PISA en 2009 confirman la frustración de los profesores en el aula: los alumnos no saben ni escribir ni leer bien. El puntaje medio sitúa a México en el puesto 48 de los 66 países de la OCDE evaluados. Y el país avanza, parece, como los cangrejos, pues la comparación de las pruebas de 2000 y 2009 revela un retroceso en habilidades claves como la reflexión y evaluación de la lectura, donde el porcentaje de jóvenes con problemas aumentó del 63 al 70%. Por otro lado, suele murmurarse, los hábitos de lectura del país tampoco ayudan. La Encuesta Nacional de Lectura de 2006 reportó que un índice de lectura de menos de tres libros al año por lector. En fin, en este escenario sombrío se suma la amenaza de la tecnología digital. Muchos docentes ven en ella un canto de sirenas que embauca a los jóvenes y los aleja de su gusto por la lectura y la cultura, ya de por sí escaso. Y no están solos en la batalla. Respetados estudiosos del cerebro e internet, como Nicholas Carr, argumentan el impacto negativo que tiene la actividad digital en la concentración intelectual. Dice Carr: “precisamente porque su esencia son los micro mensajes lanzados sin pausa, su capacidad de distracción es enorme” (29 de enero de 2011). Para Carr, de seguir a este ritmo de tecnologización digital, vamos a volvernos cada vez más superficiales, con mentes más informadas pero menos críticas, cerebros sobre-estimulados y distraídos (1 de febrero de 2011). Así que el panorama no tiene buena pinta, puede pensarse desde la orilla agorera.

Pero lo cierto es que puede verse de otra manera. Para empezar, los datos de la Encuesta Nacional de Lectura indican que quien más lee en todo el país son los jóvenes de 18 a 22 años. El dato es valioso y no invita precisamente al pesimismo. Y eso que en la encuesta se está entendiendo "leer" como "leer a la antigüita", es decir, libros impresos, en gran parte de contenido académico, lo que presumiblemente puede relacionarse con su formación universitaria. Pero opaca una realidad incuestionable: cada vez más jóvenes, además de libros, leen y escriben en todo tipo de dispositivos digitales. Y lo hacen a todas horas. De una forma que ninguna sociedad había conocido antes de la aparición de la internet y sus cachivaches electrónicos. Es decir, su alfabetización académica corre al mismo tiempo que su alfabetización digital. Aunque no al mismo ritmo.

El crecimiento de la actividad digital se ha multiplicado en los últimos años hasta llegar a alcanzar en México casi el 20% del número total de usuarios de internet en Latinoamérica. Y en 2010 ya podían contarse más de 34.9 millones de usuarios de la red en el país (AMIPCI 2011), y el 37% de ellos eran menores de edad. Lo que demuestran esos datos es que la juventud en México es una lectora y escritora digital cuanto menos prolífica. Si a eso se suma el aumento de la población universitaria resulta que tenemos en nuestras aulas, por distraídos y apáticos que se muestren, a la generación de mexicanos probablemente más lectoescritora de la historia. Tanto en materiales impresos como en los nuevos textos digitales.

¿Qué podemos entender por lectoescritura? Algo semejante a los "nuevos alfabetismos" (New Literacy Studies) explicados por Lankshare y Knobel (2008). No se trata sólo de que cambie la sustancia "técnica" (el papel por la pantalla, la palabra por el caracter digital), sino la sustancia "espiritual" (el individuo por la red, la producción por la conexión). Cambian, por tanto, las mismas prácticas sociales y el sentido mismo de lo que significa leer y escribir. La Tabla 1 representa esta colisión de mentalidades:

Nuestros alumnos más aventajados en el uso de esas tecnologías podrían, por tanto, estar aprendiendo un nuevo modo de pensar el mundo, las relaciones sociales, el conocimiento y una nueva manera de leer y escribir. Pero si la política, la economía y los medios han reaccionado y se están adaptando a esos nuevos escenarios de comunicación, la escuela, de momento, parece resistente al contagio digital (Richardson, 2009). Aunque no hay forma de evitar que lo digital se filtre cada vez más en las aulas.

Desde una perspectiva educativa, el interés por explorar la utilización de estos recursos digitales cuenta con poderosos argumentos a favor. El primero de todos es motivacional. En su famoso artículo, Prensky (2001) distinguía dos tipos de usuarios de la red: los "nativos", cuyas vidas se habían desarrollado en la era de internet y los "migrantes" digitales, que habían crecido y socializado sin la necesidad de esas tecnologías. En el contexto escolar se daba la paradoja de que los alumnos eran nativos y sus profesores solían ser migrantes, con lo que la brecha de las mentalidades (ver Tabla 1) es un problema difícil de superar. Lo anterior podría explicar, en parte, la creciente falta de interés y capacidad de atención de los alumnos en unas clases universitarias pensadas desde la cultura de los migrantes, no de los nativos. En ese contexto, el uso de prácticas de enseñanza más afines a los lenguajes digitales puede ser un recurso motivacional para las nuevas generaciones. Un puente en la brecha.

Un segundo argumento es la misión formativa de la universidad, pues una de sus principales funciones es, o debería ser, el desarrollo de las competencias necesarias para ser un buen profesional y ciudadano en el futuro próximo. El problema es que el mundo y el conocimiento evolucionan a una velocidad tal que es imposible predecir cómo serán esas sociedades, incluso en el corto plazo y, por tanto, saber de antemano qué caudal de habilidades y conocimientos requiere un universitario actual (TED, 2006). Lo que sí es esperable, en cambio, es la importancia que esas tecnologías van a cobrar en nuestras sociedades. Así que a las universidades les urge incorporar la enseñanza de competencias comunicativas claves en esos escenarios tecnológicos, como la búsqueda, evaluación y aplicación de la información o la lectura y escritura digital. En una sociedad de la información, la universidad debe formar a sus jóvenes en las prácticas letradas digitales contemporáneas (Cassany, 2008).

Una última razón es de naturaleza ética y política. A diferencia de la Web 1.0, caracterizada por

plataformas cerradas y el uso individualista de la información, la Web 2.0 (blogs, redes sociales, wikis, etcétera) tiende a la colectivización y la colaboración (O'Reilly, 2005), dos principios claves en una sociedad democrática. Las interacciones en la red responden a un proceso de "inteligencia colectiva", como lo denomina Pierre Levy (2004) o de "intercreatividad". En palabras de Berners-Lee (2000), el inventor de internet: "deberíamos no sólo poder interactuar con otras personas, sino crear con otras personas. La intercreatividad es el proceso de hacer cosas o resolver problemas juntos". El mejor ejemplo de ello es el éxito de Wikipedia. Sus artículos "son redactados por cualquier persona que desea aportar sus conocimientos e ideas y corregidos por cualquier otra que crea que puede mejorarlo. En otras palabras, es una enciclopedia creada mediante la participación" (Lankshare y Knobel, 2008). Yo añadiría que estamos ante la enciclopedia más democráticamente concebida. En definitiva, si la universidad quiere cumplir algún tipo de función ética en la formación de esta nueva generación de ciudadanos, debe capitalizar ese potencial colaborativo de la Web 2.0 y debe fomentar usos responsables, solidarios y constructivos de la red.

Queda, pues, fundamentada la urgencia de usar esos recursos en nuestras aulas. Pero el problema es la falta de orientación a la hora de hacerlo. Las próximas líneas son el esbozo de algunas pistas, aunque las incertidumbres superan con creces todavía a las certezas. Como el caudal de posibles recursos y dinámicas de aprendizaje 2.0 rebasa los límites de esta ponencia, me concentraré en dos tecnologías específicas que he utilizado en mis cursos universitarios de habilidades de primera lengua: los blogs y las redes sociales digitales.

BLOGS

Para simplificar, un blog es una página web que permite al usuario publicar textos breves (entradas) de carácter multimedia (palabras, imágenes, videos, ligas) que se presentan en la página en orden de publicación, de los más recientes a los más antiguos. Además, cada entrada puede ser comentada por cualquier lector de la red, generando un diálogo entre lectores y autor del blog. Para Mortensen, "tiene sus raíces, a la vez, en la revista de investigación, el cuaderno de bitácora, el diario privado y los periódicos […]. No es un estrambótico purasangre, sino un hijo bastardo de toda escritura personal, que se reproduce de forma silvestre cuando se encuentra en línea con otros de su clase" (citado en Lankshare y Knobel, 2008). Así que el blog nos ofrece, en pocas palabras, una escritura paradójica, nacida de la perspectiva personal, pero tejida en la interacción con otros, privada y pública, individual y colectiva a un tiempo. A diferencia de las tareas escritas tradicionales, las publicaciones en el blog superan las barreras de una comunicación intramuros y se ofrecen gratuitamente a cualquier usuario de la red. Su escritura, además, no está pensada como un producto definitivo, sino como un proceso al que puede volverse una y otra vez, pues el blog permite editar cualquier texto anterior sin dejar huella de pecados de escritura originales.

La investigación empírica en torno al uso educativo de los blogs (Ellison & Yuehua, 2008) es consistente respecto a los beneficios que trae consigo, tanto en el *engagement* de los alumnos como en el *learning*, según el famoso lema clasicista "prodesse et delectare", enseñar divirtiendo. Pero la misma literatura no oculta varios problemas que pueden suscitarse. Tal vez el más repetido sea la dificultad para conjugar el aprendizaje en el blog con los requisitos disciplinarios del currículum universitario y, en especial, con un programa de contenidos de enseñanza e instrumentos de evaluación ligados a la cultura impresa. Las competencias más intrínsecamente ligadas a los blogs, como el pensamiento crítico, la creatividad, la personalización de los mensajes o el aprendizaje entre pares, requieren una reformulación del diseño de las actividades de aprendizaje.

Al respecto, mi experiencia personal en universidades privadas de Puebla (UDLAP e ITESM-Puebla) me ha permitido explorar algunos usos educativos de los blogs relacionados con habilidades de primera lengua:

- Como biblioteca digital personalizada, para mejorar las habilidades de búsqueda de información e investigación documental de alumnos universitarios. En mi caso, les animo a usar las herramientas

blogueras que enlazan información digital (artículos digitalizados, websites, diccionarios electrónicos, blogs, videos educativos, podcasts, etcétera), de manera que al final del proceso el alumno disponga de una colección de contenidos digitales relevantes para sus intereses formativos.

- Como diario para el desarrollo del pensamiento crítico modalidad en la cual el alumno hace anotaciones, reflexiones, discute en sus entradas del blog la información que va obteniendo, como si fuera un diario de campo de su investigación. Ese pensamiento crítico se acentúa en la interacción de su blog con otros blogs relacionados con el tema y con los lectores de sus entradas (compañeros de clase, pero también conocidos o incluso navegantes de la red anónimos).

- Como cuaderno de escritura: al ser el blog un espacio de publicaciones periódicas, resulta una herramienta útil para fomentar el hábito de la redacción, pues al alumno no se le pide un producto de escritura al final del curso, sino un proceso constante de redacción. Ese ejercicio, además, resulta mucho más "customizable", es decir, el alumno puede explorar una escritura más personal, creativa e interactiva, que revitalice su motivación por las tareas de escritura y lectura en un entorno escolar. El hecho de poder combinar la construcción verbal con la edición de imágenes, ligas y videos, hace, además, mucho más dinámico el proceso de escritura y más cercano a los hábitos comunicativos digitales de las nuevas generaciones.

Ese uso multidimensional del blog puede ser una buena estrategia para formar habilidades de alfabetización académica (lectura, escritura e investigación). Por ejemplo, en mi caso, el desarrollo de los blogs durante el semestre culmina en la escritura de un ensayo académico. Pero a esa guerra mando al alumno después de haberle animado, a través del blog, a documentarse sobre un tema, a descubrir su propia posición intelectual (en confrontación con otros puntos de vista) y a echar a andar sus reflexiones y escritura de una manera más personal y relajada.

REDES SOCIALES DIGITALES

Como indican Christakis y Fowler (2010), las redes sociales condicionan aspectos centrales de nuestra vida, como las enfermedades que padecemos, el trabajo que tenemos o la persona que elegimos como pareja. En la era digital, plataformas sociales como Facebook o Twitter nos permiten tejer redes sociales con personas de todo el mundo en cualquier momento y desde cualquier lugar. Cambian, incluso, nuestro proceso de socialización, pues "en lugar de mantener vínculos personales con un número pequeño de personas ahora tenemos vínculos más tenues con centenares o millares" (Christakis & Fowler, 2010). A pesar de su relevancia creciente en nuestras vidas, en el ámbito académico sigue estando muy extendido el prejuicio de que redes sociales como Facebook, por ejemplo, tienen poco que ver con las actividades escolares. Es más, suelen considerarse una distracción fatal para nuestros estudiantes.

¿Es posible usarlas para fines educativos? Para descubrirlo decidí aplicarlas a mis materias de primera lengua con alumnos universitarios. Abrí grupos en Facebook (de carácter privado) e invité a mis alumnos a participar en ellos. Esos grupos nos permitieron ver, entre otras cosas (ver Figura 1), las siguientes:

- Compartir información digital valiosa (videos, blogs, documentos).
- Tener discusiones sobre conceptos o experiencias de clase.
- Enviar mensajes de recordatorios e instrucciones de tarea.
- Vincular los contenidos educativos de la clase con eventos extra muros (como congresos, grupos de acción solidaria, actividades culturales).
- Crear conciencia lingüística sobre ciertas palabras, estructuras sintácticas o errores ortográficos.

Para un profesor de lectura y escritura, lo más emocionante de esas interacciones es que suceden por escrito (en pantallas digitales, claro, pero en códigos escritos) y generan una densa actividad de lectoescritura que puede aprovecharse de muchas maneras para la formación de habilidades de primera lengua. Pueden propiciarse debates, resolverse dudas ortográficas, generarse cápsulas explicativas (de algún concepto, de reglas lingüísticas, de patrones discursivos), compartirse enlaces relevantes para el aprendizaje de la lengua (diccionarios, textos literarios, mapas conceptuales, ejercicios de lengua au-

tocorregibles, wikis, blogs, etcétera), desarrollarse ejercicios de escritura creativa, entre otros muchos usos posibles. En mi caso, además, descubrí una nueva concepción de la lengua, el lenguaje digital, mucho más dinámico que la lengua impresa (Figura 2):

No obstante, lo más valioso para mí fue el cambio que se produjo en mi manera de entender la pedagogía. Para empezar, hubo un cambio en la relación de poder profesor-alumno, pues mi participación en Facebook fue abriéndome progresivamente a una relación más horizontal y colaborativa con los alumnos. Me fue muy útil, por ejemplo, ser testigo de sus gustos musicales, su lenguaje generacional o su escritura digital, en un contexto más informal que el aula y que empodera su voz. Mi intención no fue tomar las riendas del grupo sino actuar, en lo posible, como un participante de esa comunidad. Un participante especial, claro, percibido por todos (yo incluido) como el profesor, pero que suena también como una voz más en el coro. En su tesis doctoral sobre las redes y su impacto educativo, Gabriel Valerio (2009) llega a la misma conclusión sobre el rol del profesor: "tendrá que ceder el protagonismo en la generación de conocimiento, al igual que en un concierto sinfónico el director de orquesta da la espalda al público, y permite que los miembros de su orquesta entreguen su música". ¿Se pierde autoridad? Por supuesto. Pero perderla es simplemente ceder espacio para que otras cosas puedan suceder y, en este caso, para que la clase pueda devenir en una "comunidad de práctica" (Wenger, 2001) orientada al aprendizaje. Así que las redes sociales digitales pueden llegar a inspirar ese proceso comunitario de aprendizaje si las prácticas académicas se reformulan y adaptan a un modelo de relaciones más colaborativas. Ese cambio sería congruente con el nuevo paradigma epistemológico de la era digital, el conectivismo (Siemens, 2004), según el cual el aprendizaje y el conocimiento residen en la diversidad de opiniones. "La conexión" en una era digital se vuelve tan importante o más que la "información", pues nos permite seguir aprendiendo de los otros y actualizar nuestros conocimientos y necesidades de aprendizaje.

Ésa es mi moraleja sobre el uso educativo de recursos digitales 2.0: blogs y redes sociales digitales son valiosos recursos de aprendizaje, pero inspiran y exigen un rediseño de muchas prácticas académicas y un cambio radical en la visión educativa de la tecnología, entendida ya no como la aplicación de un instrumento metodológico, sino como piedra clave en la construcción de una nueva pedagogía. Porque si no, como decían Lankshare y Knobel (2008), podemos seguir avanzando en el callejón sin salida de estar ofreciendo vino viejo en botellas nuevas.

Tabla 1. Choque de las mentalidades (adaptado de Lankshare y Knobel, 2008, p. 50)

Mentalidad 1	Mentalidad 2
El mundo es igual que antes aunque más tecnologizado	El mundo es muy diferente a consecuencia de las tecnologías digitales
Visión "industrial" de la producción: • productos como artefactos materiales • interés por la infraestructura y las unidades de producción • herramientas para producir	Visión "posindustrial" de la producción: • productos como activación de servicios • interés por la influencia y la participación no finita • herramientas para mediar y relacionar
Atención a la inteligencia individual	Atención a la inteligencia colectiva
Pericia y autoridad "ubicadas" en individuos e instituciones	Pericia y autoridad distribuidas y colectivas
Espacio cerrado y especializado	Espacio abierto, continuo y fluido
Orden textual estable y jerarquizado	Textos dinámicos y socializados

Figura 1. Tipos de interacción educativa de Facebook

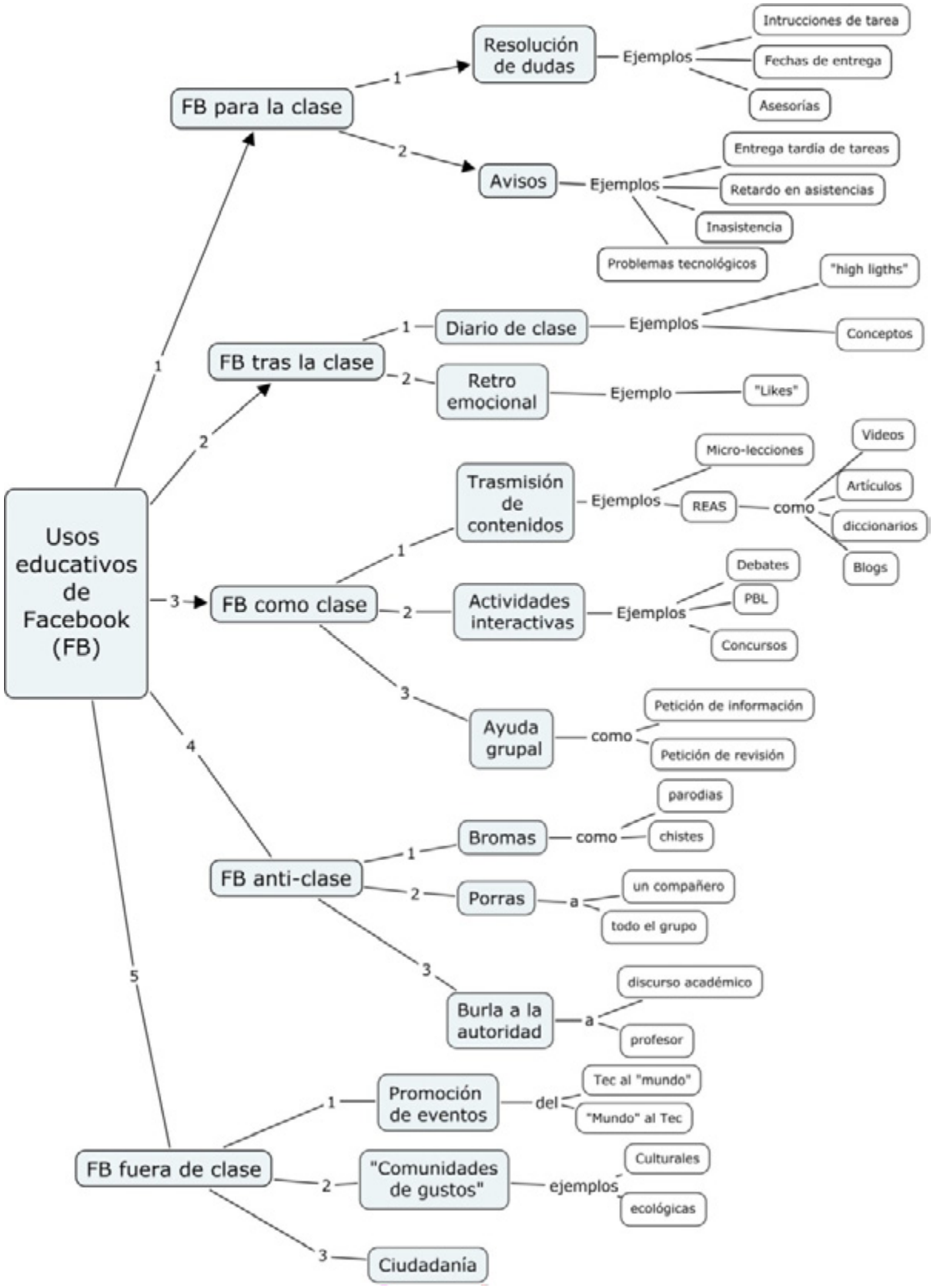
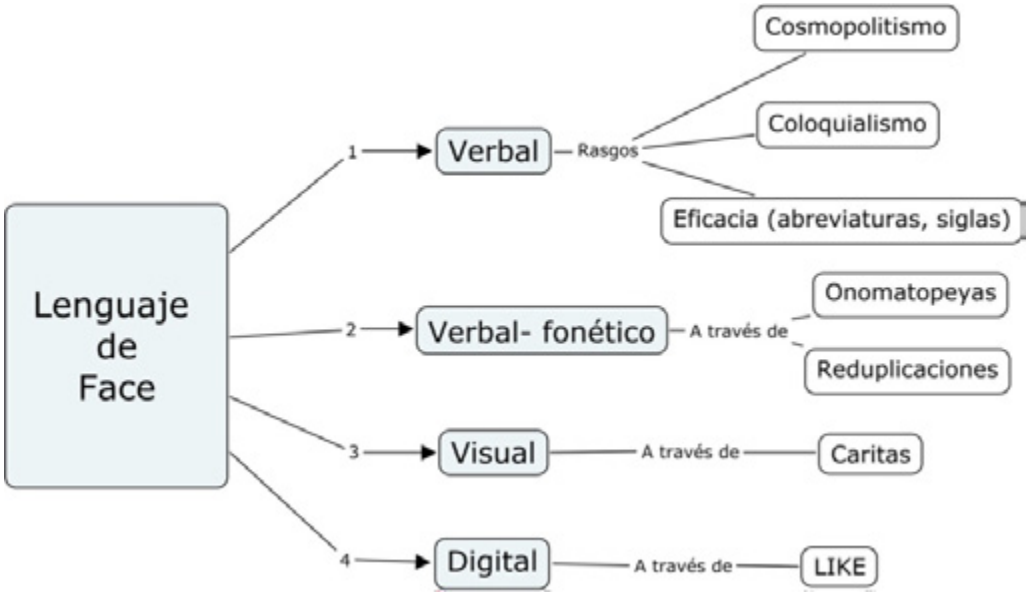


Figura 2. Dimensiones del lenguaje digital en Facebook



BIBLIOGRAFÍA

AMIPCI (2011). *Redes sociales en México y Latinoamérica*. Asociación Mexicana de Internet. Recuperado de http://bazan.mx/2011/09/estudio-amipci-sobre-redes-sociales-en-mexico-y-latinoamerica-2011/

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas.* México: Ríos de Tinta.

Christakis, N. & Fowler, J. (2010). Conectados. *El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan.* Madrid: Taurus

CONACULTA. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura.* Ciudad de México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/enl_pdfs.zip

Carr, N. (2011, 29 de enero). Un mundo distraído. *El país.* Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/01/29/babelia/1296263535_850215.html

(2011).Nicholas Carr advierte del narcisismo, la superficialidad y la dopamina online. *El país.* Recuperado de http://blogs.elpais.com/papeles-perdidos/2011/02/carr-y-la-superficialidad-en-internet.html

Ellison, N. B. & Yuehua, W. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia,* 17(1), 99-122.

Gillmor, D. (2004). *We the Media*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

INEE. (2010). *México en PISA 2009*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4834

Lankshare, C. y Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos. *Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Morata.

Lee, T. (2000). *Tejiendo la red : el inventor del world wide web nos descubre su origen.* Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

O'Reilly, T. (2005, 9 de septiembre). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Recuperado de http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6. Recuperado de: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives, %20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Richardson, W (2009). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age.* Recuperado de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

TED 2006. *Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad.* Recuperado de http://www.ted.com/talks/lang/es/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

Valerio, G. (2009). *E-Learning 2.0 y el impacto de las redes sociales en línea en los estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado inédita). Recuperado de http://www.gabrielvalerio.com/ensayos/tesis_doctoral_gv.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

579. AULAS VIRTUALES DE LECTURA Y ESCRITURA UJED[1]. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES CON ENFOQUE DISCIPLINAR

MARTINA PATRICIA FLORES SAUCEDO
MARÍA DEL CARMEN ROJAS GARCÍA
EDGAR ARMANDO CÓRDOVA GARCÍA
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO (UJED)

RESUMEN

Se exponen en el presente trabajo dos experiencias académicas relacionadas con el abordaje de la lectura y escritura de textos disciplinares en y desde los espacios universitarios: primero el seminario impartido por la maestra Estela Moyano, de la Universidad Nacional General Sarmiento, de Argentina, en mayo de 2009, denominado "Lectura y escritura como estrategia en las disciplinas: la enseñanza de géneros discursivos en la universidad"; y segundo, como continuidad de la primera propuesta, el seminario impartido en mayo de 2011 por la Dra. Cristina Castro, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, denominado "Escribir en la universidad: la construcción de la identidad disciplinar a través de la escritura académica"

Los productos que de ellos se derivan son dos aulas virtuales cuyo objetivo es convertirse en espacios para la consulta permanente de los materiales que fueron objeto de trabajo en los dos seminarios-taller mencionados, los cuales se llevaron a cabo en la Biblioteca Central de la Universidad Juárez del Estado de Durango. En el corto plazo se pretende que se conviertan en el capital semilla para la creación del Centro de Desarrollo de Habilidades Estratégicas de Aprendizaje de la UJED, que tiene dos ejes básicos: la lectura y escritura académica y el razonamiento lógico-matemático. Nuestras aulas atienden el primero de los aspectos.

PALABRAS CLAVE: Lectura y escritura académica, lectura y escritura disciplinar, Lingüística sistémica funcional; PRODEAC.

INTRODUCCIÓN

Los referentes teóricos que enmarcan el desarrollo de esta propuesta académica son los siguientes. En primer lugar, el Proyecto Alfa Tuning America Latina (2008), el cual define 27 competencias genéricas (también llamadas: herramentales, instrumentales o estratégicas) para egresados universitarios.

Al menos 15 de estas competencias tienen relación directa con los contenidos tematicos de los seminarios y las actividades de enseñaza-aprendizaje en las aulas virtuales. En él se definen las capacidades para la abstracción, análisis y síntesis; conocer sobre el área de estudio y la profesión; comunicarse en forma oral y escrita; comunicarse en un segundo idioma; usar las tecnologías de información y comunicación; investigar; aprender y actualizarse permanentemente; buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; elaborar críticas y autocríticas; tener creatividad; identificar,

plantear y resolver problemas; tomar decisiones; trabajar en contextos internacionales; trabajar en forma autónoma; y formular y gestionar proyectos.

En segundo lugar, estas competencias requieren, como estructura esencial, un desarrollo efectivo de las habilidades de la lectura y la escritura, no en abstracto o en un nivel genérico, sino situadas en los textos académicos y profesionales que son propios de las diferentes disciplinas. Lo anterior es un tema que necesita ser analizado desde distintas perspectivas y por los distintos actores que intervienen en el proceso formativo en la educación superior para perfilar soluciones, no como estrategias remediales a corto plazo, sino como un camino académico natural a lo largo de la carrera universitaria.

Esto lo contempla la UJED en su Modelo Educativo (2006), al generar la propuesta de las materias obligatorias en todos sus programas educativos que se van armonizando con él. Estas materias básicas se imparten a través de aulas virtuales y destacamos entre otras: Habilidades del pensamiento, Tecnologías de comunicación y Lectura y escritura.

El objetivo general de éstas consiste en dotar de las herramientas básicas a los estudiantes para lograr un mejor desempeño en su vida académica. Es en este contexto que surge la necesidad de crear espacios permanentes para la consulta y el trabajo, que acompañe a los alumnos y docentes más allá de las unidades de aprendizaje de la licenciatura. Es decir, se pretende hacer accesible esta oferta formativa a toda la comunidad universitaria y, por extensión, a interesados extra-institucionales en la temática que se aborda.

Apoyan lo anterior distintas investigaciones que afirman que el ingreso a la educación superior demanda estrategias de lectura y escritura más complejas, así como interacciones con textos especializados privativos de las disciplinas que se van a estudiar a lo largo de la carrera profesional (Moyano, 2002; Braidot et al., 2008). Y es precisamente ésa la razón por la cual, en los últimos años, la alfabetización académica es una problemática que se ha posicionado en las universidades de América Latina (Castelló, 2007; Parodi, 2010).

Asimismo, vale la pena considerar lo que afirma Martínez Solís (2004): los estudiantes universitarios enfrentan problemas para inferir y negociar con el significado y la estructura de un texto en situaciones de aprendizaje. En este sentido, hay que destacar que a los alumnos de nuevo ingreso no se les brindan los apoyos académicos necesarios para acercarse a la lectura y escritura de los géneros escritos relacionados con su disciplina.

Esto supondría, en concordancia. con lo que plantea Castro Azuara (2009), la necesidad de que los maestros universitarios, prioritariamente de los primeros semestres, posean un dominio suficiente de las habilidades de lectura y escritura como herramientas básicas con el objetivo que sus estudiantes tengan, por su mediación, un acercamiento significativo a los géneros académicos y profesionales, escritos y orales, que se constituyan en instrumentos para generar, reconstruir, evaluar, difundir y enseñar prácticas asociadas con disciplinas académico-científicas en educación superior.

La Universidad debe, por tanto, garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades avanzadas de lectura y escritura para interactuar con los discursos privativos de su disciplina, como pueden ser: ensayos, proyectos e informes de investigación de campoy bibliográficos, análisis de casos, artículos y carteles de divulgación de la ciencia, tesis, etc.

Sin embargo, esta practica es aún incipiente y no generalizada, por lo que se convierte en una problemática que enfrentan los docentes y alumnos de la UJED, lo cual constituye un obstáculo para tener acceso efectivo a los corpus disciplinares en las distintas áreas de conocimiento a nivel licenciatura, lo que, visualizado desde la perspectiva de las trayectorias académicas, sigue impactando los índices de reprobación y deserción.

DESARROLLO

Atendiendo a esta problemática, la UJED, a través de la DES Ciencias de la Salud, específicamente des-

de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, en coordinación con la Biblioteca Central Universitaria, organizó dos seminarios-taller orientados al abordaje y contextualización de dicha situación. La propuesta actual es capitalizar esta experiencia formativa y darle una posibilidad de aplicación y seguimiento en la vida cotidiana de las aulas universitarias.

En 2009, se contactó con la maestra Estela Inés Moyano de la Universidad Nacional General Sarmiento, de Argentina, para que dictara el Seminario-Taller "Lectura y escritura como estrategia en las disciplinas: la enseñanza de géneros discursivos en la universidad". Dando continuidad a esta propuesta, en 2011, se contactó con la Dra. María Cristina Castro Azuara, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ella dictó el Seminario-Taller: "Escribir y leer en la universidad: la construcción de la identidad disciplinar a través de la escritura académica".

En ambas experiencias participaron tanto docentes como alumnos de diferentes áreas disciplinares, se leyeron y analizaron documentos de la bibliografía base; se generaron trabajos tanto en las sesiones desarrolladas en forma presencial como en línea; y se construyeron las aulas virtuales respectivas, como repositorio de materiales y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En seguida se describirán brevemente los fundamentos teóricos, las actividades de lectura y escritura, los materiales de trabajo, así como los géneros discursivos abordados en cada uno de los seminarios-taller realizados.

SEMINARIO-TALLER. "LECTURA Y ESCRITURA COMO ESTRATEGIA EN LAS DISCIPLINAS: LA ENSEÑANZA DE GÉNEROS DISCURSIVOS EN LA UNIVERSIDAD"

El marco teórico se basa en la Teoría de Género y Registro de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) desarrollada por M.K. Halliday y J.R. Martin, entre otros, la cual postula que cada texto es como un sistema dentro del cual se pueden encontrar patrones de estructura gramatical y de uso en determinados contextos comunicativos (Moyano, 2010). Las actividades programadas y desarrolladas tanto en la fase presencial como en la virtual fueron las siguientes:

1. Actividad antes del curso.
2. Lecturas de textos fuente de la LSF, mediante el dialogo y exposición.
3. Deconstrucción de textos.
4. Trabajo de intervención en el aula

La actividad antes del curso consistió en un diagnóstico sobre los tipos de textos que leen y escriben en clase los alumnos y maestros participantes en el taller. Para ello se les solicitó que escribieran un texto e incluyeran las razones para implementar una propuesta de lectura y escritura en la universidad.

En un segundo momento, se leyeron a nivel individual y se comentaron en grupo las publicaciones del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera (PRODEAC). El PRODEAC es un programa institucional de la Universidad Nacional General Sarmiento que acerca, mediante aproximaciones sucesivas, a los estudiantes a la producción y comprensión de textos académicos.

En tercer lugar, se trabajó la deconstrucción de géneros. En este punto los géneros discursivos que se analizaron desde la perspectiva científica fueron:

a. Informe descriptivo de procesos.
b. Informe descriptivo de participantes.
c. Informe descriptivo de tema.
d. Informe taxonómico.
e. Explicación de procesos.
f. Explicación de procedimientos

La última fase, fue un trabajo de intervención pedagógica en el aula. Éste consistió en desarrollar una propuesta de escritura en la materia de cada participante, para ello se seleccionaba un género que los estudiantes necesitaban leer en su vida académica y profesional, el cual debía ser diferente del artículo científico, el proyecto de investigación y el informe de investigación, ya que de alguna manera éstos son los más comunes para ellos (lo cual no quiere decir que los dominen), todo lo anterior basado en la aplicación de la propuesta metodológica del PRODEAC.

SEMINARIO-TALLER. "ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DISCIPLINAR A TRAVÉS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA"

El sustento de este modelo es la noción de género, definido desde una perspectiva socio-cognitiva, basado en las investigaciones de Parodi (Castro Azuara, 2009). Las actividades desarrolladas fueron:

1. Diagnóstico sobre géneros escolares.
2. Análisis de los mecanismos lingüísticos y discursivos del área disciplinar del participante.
3. Estructura de la ponencia y el ensayo en el área de humanidades.
4. Estructura del artículo de investigación científica.

En el primer punto, se llenó un formato sobre los textos orales y escritos que se usan en el aula, en seguida se hizo una reflexión acerca de su función y vinculación didáctica en el salón de clase.

En el punto dos, a cada participante se le entregó un artículo de investigación con la solicitud de que encontrara los *macromovimientos* (temáticas y perspectivas principales), basado en el modelo de Parodi (2008), y también se analizaron textos del área disciplinar del participante con el modelo de Swales (establecer el territorio o campo temático; establecimiento del tema no investigado o nicho de oportunidad; establecimiento del tema de investigación u ocupación del nicho).

En las sesiones tres y cuatro se analizó con detalle la estructura retórica de los géneros de la ponencia y el ensayo en humanidades y del artículo científico. Se mostraron las características de cada uno de ellos, y se hizo especial mención en que el rigor científico no tiene que ver con la estructura del escrito, que la ciencia se comunica con igual calidad en diferentes géneros y que el nivel de profundidad y el manejo de terminología experta lo define el autor en función del público lector al cual esta dirigido su documento.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se observó que las actividades desarrolladas en los seminarios-taller a través del aula virtual– son acciones que favorecen en los maestros y estudiantes el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura, ya que les permiten entre otras cosas:

- Reflexionar sobre los textos orales y escritos que se usan en el aula para difundir y crear nuevo conocimiento en la disciplina profesional.
- Conocer las características gramaticales y las estructuras textuales de los géneros profesionales y académicos como el ensayo, el reporte de investigación y la ponencia.
- Desarrollar una competencia gramatical como estrategia de lectura y escritura para aprender con los textos académicos.
- Diseñar una propuesta didáctica para seleccionar y trabajar géneros discursivos en el aula.

Las aulas virtuales se encuentran montadas en la plataforma del Sistema Universidad Virtual de la UJED, contando por ello con todas las opciones de trabajo definidas para las aulas que se abren de manera normal en las distintas opciones educativas, la solicitud al administrador se ha planteado en el sentido de que las deje visibles para todos los usuarios que ingresan de manera cotidiana a realizar sus actividades académicas desde este medio de innovación educativa. Actualmente, se trabaja en el diseño de los tutoriales complementarios para hacer un mejor uso de los recursos y metodologías de trabajo dispuestos en ellas.

A partir de estos dos seminarios, se sembró la idea de crear un Centro para el Desarrollo de Habilidades Estratégicas de Aprendizaje, el cual hace énfasis en dos aspectos básicos, las habilidades para el razonamiento lógico-matemático y las habilidades de lectura y escritura de textos académicos.

CONCLUSIONES

Es urgente que se creen dentro de los espacios de investigación educativa existentes en las universidades mexicanas, líneas de aplicación y generación de conocimiento, que describan las características privativas de los textos especializados y profesionales que constituyen los corpus disciplinares que se leen y se escriben en los distintos programas educativos que se ofrecen en los niveles de licenciatura y posgrado, ya que existen diferencias fundamentales entre ellos, y vale la pena concentrar esfuerzos en el foco atencional de cada comunidad académica, para mejorar los resultados de aprendizaje.

En un mediano plazo, es deseable crear una réplica contextualizada del PRODEAC que se vincule con todas las unidades académicas y programas educativos de la UJED, desde el propuesto Centro de Desarrollo de Habilidades Estratégicas de Aprendizaje.

Es deseable profesionalizar un equipo de docentes en el área de alfabetización académica mediante un diplomado para trabajar esta propuesta al interior de la UJED, y participar compartiendo experiencias con los grupos de investigación e intervención que en este ámbito se están desarrollando en distintas universidades latinoamericanas.

Se debe promover la formación de redes de investigación nacionales e internacionales que aborden esta temática, que generen y compartan resultados para ser aplicados en los espacios educativos.

Es deseable construir y compartir aulas virtuales, que sean espacios abiertos para la formación continua de docentes, investigadores, difusores de la cultura y alumnos interesados en mejorar sus procesos de lectura y escritura de textos académicos para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Notas

[1]http://suv.virtual.ujed.mx/suv
Nombre de usuario: ujed
Contraseña: Durango01/

BIBLIOGRAFÍA

Braidot, N. B., Moyano, E., Natale, L., & Roitter, S. (2008). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. En *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*. Salta: EUNSa. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/ prodeac/?page_id=77

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

Castro Azuara, M.C. (2009). *Configuración disciplinar a través de la escritura académica universitaria*. (Tesis inédita de doctorado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México.

Martínez Solís, C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito, ¿un giro discusivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en *Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México*. México, D.F. Recuperado de http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. Signos, 43(74), 465-488.

——— (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120.

——— (2002). Interacción entre docentes y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta. *II Coloquio Argentino de la IADA*. La Plata, Argentina.

Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

——— (2008). G*éneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Proyecto Alfa Tuning Amé¬rica Latina. (2008) *Competencias Genéricas para Egresados Universitarios*. Recuperado de www.unne.edu.ar/institucional/.../Depetris-Tunning.pdf.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Klett Ernst /Schulbuch.

Universidad Juárez del Estado de Durango. (2006). *Modelo Educativo*. México: UJED.

EJE TEMÁTICO IV

DESDE LOS SUJETOS. DOCENTES Y ESTUDIANTES COMO USUARIOS DE LA CULTURA ESCRITA Y SUJETOS DE EVALUACIÓN

504. LA ACCIÓN TUTORIAL PARA FOMENTAR LA LECTURA UNIVERSITARIA. UNA PROPUESTA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

GABRIELA RUIZ DE LA TORRE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN)/
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMSNH)

RESUMEN

No es tema de esta contribución la gran importancia que distingue a la actividad tutorial en el contexto universitario del siglo XXI. Tampoco es tema de este estudio la trascendencia formativa que traen consigo los hábitos de la investigación, la lectura y la escritura.

Lo que sí se encuentra en el plano central de este trabajo es la reflexión sobre cómo la acción tutorial puede servir de apoyo al fomento, monitoreo y evaluación de actividades de investigación y lectura en los estudiantes universitarios. En la parte final del trabajo, se presenta una propuesta para apoyar a los tutores en la tarea de dar este seguimiento y evaluación de las actividades de investigación y lectura en los estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: tutor, estudiante, lectura, investigación, bibliotecas.

ANTECEDENTES

Desde finales del siglo XX la actividad tutorial en México ha sido parte de las tareas sustantivas del personal académico en universidades. La participación de los profesores en la tutoría ha dado muestras de ser una de las principales estrategias para emprender actividades de apoyo al estudiante universitario, así como también para ayudar a resolver problemas que tienen relación con la deserción, con el abandono de los estudios, el rezago y con la baja eficiencia terminal, principalmente.

El sistema tutorial en el nivel de licenciatura se inició en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta, en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos.

También en instituciones particulares, tales como la Universidad Anáhuac, la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, se proporciona este servicio. (ANUIES, 1992).

Estas referencias, brindadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, dan cuenta de la trayectoria y evolución de la función tutorial en las Instituciones de Educación Superior (IES).

La actividad tutorial se ha integrado a la actividad docente, tanto en las universidades privadas como en las públicas y en éstas últimas inclusive, forma parte del plan de trabajo docente de los profesores

de tiempo completo y de los puntos a evaluar dentro de los programas de estímulos docentes, como es el Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP (http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Doy inicio con un suceso que diera origen a esta contribución. Soy Profesora de Asignatura de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FDCS), perteneciente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) que, dicho sea de paso, es una de las IES con mayor tradición y referencias históricas que la distinguen del resto de las universidades públicas en el país.

En esta institución, nuestra carga académica para este semestre (febrero - junio 2012), es de nueve horas (tres asignaturas), distribuidas en tres grupos (3º y 4º años). Puede decirse que se trata de grupos avanzados dentro de los estudios formales de la Licenciatura en Derecho donde se infiere, por la estructura del diseño curricular, que se trata de grupos que cuentan con referencias previas sobre elaboración de trabajos de investigación (en primer año se cursa la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica) y horas de estudio independiente –a diferencia de los grupos de 1º y 2º grados que se encuentran en formación en este tipo de actividades–.

Al inicio de cada semestre, realizo un diagnóstico a los alumnos sobre ideas previas de las asignaturas que imparto y también llevo a cabo una exploración sobre los recursos que emplean para investigar: predomina el uso de internet y la biblioteca de la Facultad, sobre éste último aspecto ahondé un poco más y cuestioné a los tres grupos sobre la adquisición de la "Biblio-credencial", una credencial general para ingresar a otras bibliotecas con que cuenta la UMSNH. Estas bibliotecas son las de Medicina, Ingeniería Mecánica, Bellas Artes, Filosofía, Quimicofarmacobiología, Biblioteca Central Universitaria, "Edificio S", Derecho y Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Históricas, Metalurgia (http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx/ index.php?option=com_content&view=article&id=18).

De 72 alumnos a quienes se les aplicó el diagnóstico sólo uno contaba con esta credencial. Es decir, sólo uno de ellos ha tenido la posibilidad de realizar consultas, solicitar libros y préstamos correspondientes en otras bibliotecas más allá de la biblioteca de la FDCS.

Entre las reflexiones que nos dejó este diagnóstico, ubicamos la necesidad de fortalecer el acompañamiento académico del estudiante universitario y consolidar la orientación y la formación integral del estudiante desde su ingreso a la universidad, durante y al concluir sus estudios.

¿Quién se ocupa de orientar al alumno sobre las posibilidades y ofertas de actividades de formación, estudio, investigación y lectura en su tránsito por la universidad? ¿Quién fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Quién motiva y propicia el interés hacia la lectura y la investigación en los estudiantes universitarios?

Evidentemente, es el *tutor académico* quien, a través de su acción tutorial, desarrolla actividades dirigidas a la atención educativa, donde el profesor (tutor) apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros. (ANUIES, 1992).

La función tutorial juega un papel importante en el proyecto educativo, apoya a los alumnos en el desarrollo de actitudes y reflexiones orientadas a la autoexploración del alumno para identificar en él la necesidad de capacitarse, de explorar su habilidades y aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. La tarea del tutor, entonces, va encaminada a estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas en los estudiantes.

Insistimos entonces en que el tutor debe brindar herramientas y contextos alternativos a la formación académica formal, de acuerdo con la ANUIES (1992), la tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando se ejerce ante grupos numerosos. En ese caso, el profesor asume el papel de un consejero o un "compañero mayor". Ahí, el ambiente es mucho más relajado y amigable.

En este contexto de la tutoría en cuanto a servicio académico universitario, se observa como un importante instrumento, tanto para alcanzar la eficiencia como la calidad en el sistema de educación superior (Valverde, 2010). Pueden resumirse las siguientes tareas del tutor académico (ANUIES, 1992):

1. El empleo de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares.

2. Revitalizar la práctica docente mediante la generación de alternativas de atención e incidir en la integralidad de la formación profesional y humana de los estudiantes.

3. Contribuir al abatimiento de la deserción escolar.

4. Crear un clima de confianza que, propiciando el conocimiento de los distintos aspectos que pueden influir directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante, permita el logro de los objetivos del proceso educativo.

5. Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión colegiada sobre la información generada en el proceso tutorial.

6. Desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación profesional.

7. Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración al ámbito académico.

8. Retroalimentar a la institución respecto a las acciones convenientes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del conocimiento de las prácticas educativas de sus profesores.

9. Proponer modificaciones en la organización y programación académicas, a partir de las problemáticas vinculadas a estas acciones detectadas en el proceso tutorial.

10. Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo que sea apropiada a las exigencias de la carrera que estudia, estimulando el desarrollo de actitudes de disciplina y de rigor intelectual.

11. Fomentar el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje con el fin de que los estudiantes mejoren su desempeño en el proceso educativo y en su futura práctica profesional.

12. Propiciar el uso de nuevas tecnologías a través del diseño de estrategias orientadas al logro de mejores niveles de aprovechamiento escolar.

13. Orientar al alumno en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo.

14. Colaborar con otras instancias escolares para proporcionar la información oportuna que permita a los alumnos la toma de decisiones académicas y el uso adecuado de los servicios y apoyos institucionales.

15. Informar y sugerir actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Si revisamos detenidamente cada una de estas tareas inherentes al tutor, podemos responder a la pregunta *¿Puede la acción tutorial desarrollar estrategias que orienten, den seguimiento y evalúen el uso del acervo bibliográfico en los estudiantes universitarios?*

Para responder a esta pregunta, tomemos en cuenta que, de las 15 tareas que compete desarrollar a la actividad tutorial, más de la mitad se encuentra relacionada con actividades de estudio y lectura, además de que también se identifica la importancia de la gestión académica para que los estudiantes tengan un mayor aprovechamiento de la infraestructura bibliográfica y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desarrollo de actividades de investigación, formación profesional y desarrollo integral.

Por tanto, el fortalecimiento de los hábitos de investigación, lectura y estudio en los universitarios se encuentra en manos de los tutores académicos, a través de un efectivo programa de acción

tutorial que dé seguimiento y estimule a los estudiantes en el uso de los recursos bibliográficos y en las consultas en la biblioteca (incluye acervos virtuales) de las universidades.

Se presenta entonces una segunda situación: cómo lograr desarrollar y sistematizar este seguimiento académico de uso de acervo bibliográfico como parte sustantiva de la acción tutorial y que a la vez se realice por parte de los alumnos.

PROGRAMA UB

La parte inicial de este estudio dio cuenta de un análisis de la realidad, es decir, de un problema que se presentó en el contexto real (el diagnóstico inicial del curso aplicado a 72 estudiantes), la valoración de los resultados arrojó: la falta de conocimiento y uso del acervo bibliográfico en 72 estudiantes (provenientes de 3 grupos diferentes) de la FDCS de la UMSNH, lo que evidenció indirectamente necesidad de la acción tutorial por parte del cuerpo de tutores de la institución para orientar sobre los recursos para el estudio, la lectura y la investigación con que cuentan los estudiantes en la universidad, así como también para brindar el seguimiento sobre sus horas de investigación, lectura y trabajo independiente durante sus estudios universitarios.

OBJETIVOS

General:

1. Desarrollar una propuesta de monitoreo y evaluación en la acción tutorial para fortalecer la investigación y la lectura en los estudiantes universitarios.

Particulares:

1.1. Señalar algunas tareas y actividades académicas que desde la acción tutorial pueden promoverse para fortalecer la investigación y la lectura en los estudiantes universitarios.

1.2. Enfatizar que el fomento a la lectura y a la investigación puede promoverse desde la función tutorial con el apoyo institucional, que incluye áreas de dirección, planeación y administrativas.

METODOLOGÍA

Este problema, se tornó a la vez en la alternativa de solución que diera vida a la propuesta que se plantea en esta contribución, de tal suerte que haciendo un ejercicio de análisis y síntesis de los fundamentos teóricos de la tutoría y vinculándolos con las herramientas que existen en el contexto se estructura la propuesta final de este trabajo.

La siguiente propuesta es realizada atendiendo a los fundamentos de la función tutorial, además de que se fusiona con otras áreas dentro de la universidad (las bibliotecas), para generar un impacto positivo que refleje un mayor uso de los recursos de la universidad en beneficio de la formación integral de los estudiantes.

PROCEDIMIENTO

El tutor realiza el diagnóstico del perfil básico de información de los estudiantes que tiene en tutoría, con referencia a las dimensiones de observación más relevantes establecidas en los programas institucionales de tutoría o planes de acción tutorial en las distintas universidades.

Por lo general, este diagnóstico se refiere a las condiciones de estudio, hábitos de estudio, acervo bibliográfico personal, conocimientos de la licenciatura –debilidades y fortalezas en la formación–, manejo de otros idiomas, uso de herramientas de cómputo.

Una vez que se conocen estos aspectos el tutor puede desarrollar actividades académicas –en este caso para fortalecer la investigación y la lectura– con los estudiantes, tales como:

> Promover la revisión y estudio de temas interdisciplinarios, más allá de los que implican su propia formación, como explica Luchetti (2008).

> Promover la participación en eventos académicos que impliquen el estudio y la lectura: congresos, foros, debates, blogs, escritura libre, círculos de lectura. (Valverde, 2010).

> Desarrollar eventos académicos internos o interinstitucionales (interdisciplinarios) sobre certámenes de periodismo, elaboración de mapas mentales y mapas conceptuales en temas específicos (Creme & Lea, 2005; Hernández, 2007; González, 2008).

> Promover encuentros, certámenes de elaboración de ensayos y publicaciones realizadas por estudiantes.

> Promover el desarrollo de otros espacios curriculares (Luchetti, 2008), como cursos, diplomados, coloquios y otro tipo de eventos académico-universitarios para fortalecer la educación a lo largo de la vida.

En forma adicional y permanente se propone la creación de un programa de monitoreo bibliotecario (a través de un software que coordine el personal de bibliotecas) para dar seguimiento de las horas de uso del acervo bibliográfico (incluye bases de datos virtuales con que cuentan las universidades), que permitan que el tutor pueda revisar su pertinencia en la formación integral de los tutorandos.

Es importante comentar, como lo mencionan Ariza y Ocampo:

> Que un programa de tutorías debe hacerse presente en las diferentes personas e instancias que conforman la comunidad académica (estudiantes, docentes, administrativos)… Es importante además crear políticas desde el ente central de la universidad para analizar juiciosamente los planteamientos de las tutorías y así trazar el horizonte de renovación, divulgación y expansión de las mismas (2005).

Desde esta perspectiva, se tiene que la acción tutorial más que un servicio universitario constituye la muestra de acompañamiento y asesoría personalizada para el estudiante en su vida académica universitaria.

Atendiendo a estos postulados de integración de otras áreas a la actividad tutorial, así como el reconocimiento de los entes centrales universitarios, se pueden articular propuestas que den vida a seguimientos puntuales de la actividad de investigación, lectura y uso de recursos bibliográficos, a través de programas o proyectos que evidencien los avances de lectura, investigación y estudio, haciendo uso de los recursos universitarios.

Procedimiento. Programa UB

En un ejercicio por desarrollar un programa de esta naturaleza, se presentan dos procedimientos a seguir, dependiendo el nivel de cohesión y desarrollo académico de la IES, o bien, se muestran como punto de partida (Procedimiento 1) y como visión prospectiva (Procedimiento 2) para implementar un programa denominado Programa para Horas de Uso de Bibliotecas (Programa UB), durante el semestre o curso:

Visión prospectiva

El Procedimiento 2 muestra cómo es que se visualiza a futuro la puesta en marcha del Programa UB en las Universidades, que conjunta a diversos actores: tutores, estudiantes, instancias directivas o de gobierno, personal administrativo de bibliotecas y servicios de cómputo.

Esta visión de futuro se expresa en un escenario (Miklos & Tello, 2003) donde la participación de estos actores es permanente durante los ciclos escolares, el uso de los servicios bibliotecarios se aprecia como una actividad más a desarrollar en los estudios universitarios por parte de los estudiantes (puede ser considerada como horas de estudio independiente, horas cocurriculares o extracurriculares, o simplemente como horas de estudio que debe acreditar el estudiante durante cada ciclo escolar); en este escenario, estas horas de uso de biblioteca para fomentar la lectura, la investigación y el estudio se encuentran monitoreadas a través del apoyo administrativo de certificación de formatos del Programa, realizada por el personal de bibliotecas; o bien, bajo el control de un software, mismo que podrá propor-

cionar un seguimiento puntual de horas de uso, bibliografía y materiales consultados, este registro será evaluado por expertos, tutores que podrán constatar el desempeño de los estudiantes y su relación con las horas de estudio en biblioteca.

Un aspecto más que se incluyó en esta visión prospectiva es la posibilidad de generar reconocimientos por parte de las autoridades universitarias hacia aquellos estudiantes que se distingan por un uso responsable e importante del acervo bibliotecario, además de que los resultados de estas consultas se vean reflejados en su formación integral de acuerdo con los informes de los tutores. Este reconocimiento incluye la creación de estímulos, distinciones, becas, premios, obsequio de acervo bibliográfico, etc.

Lo importante en esta etapa final del programa es que será observable que se habrá forjado el hábito de la lectura y la investigación, alcanzándose las visiones descritas por Garrido sobre cómo distinguir a un lector: es alguien que lee por voluntad propia, es alguien que lee todos los días –o casi todos los días–, es quien ha descubierto que lo esencial del acto de leer es comprender el texto, es quien puede escribir con una diversidad de propósitos, es quien invierte en libros y sabe hacer uso de las bibliotecas…(2005).

Procedimiento 1. En este procedimiento del Programa UB son básicamente el tutor y el estudiante quienes intervienen (ver tabla 1).

Procedimiento 2. En este procedimiento, la intervención de la Dirección o instancia que aprueba disposiciones académicas le otorga formalidad al Programa UB y establece las funciones del tutor y las actividades que ha de realizar el alumno como parte de sus actividades académicas (ver tabla 2).

Tabla 1.

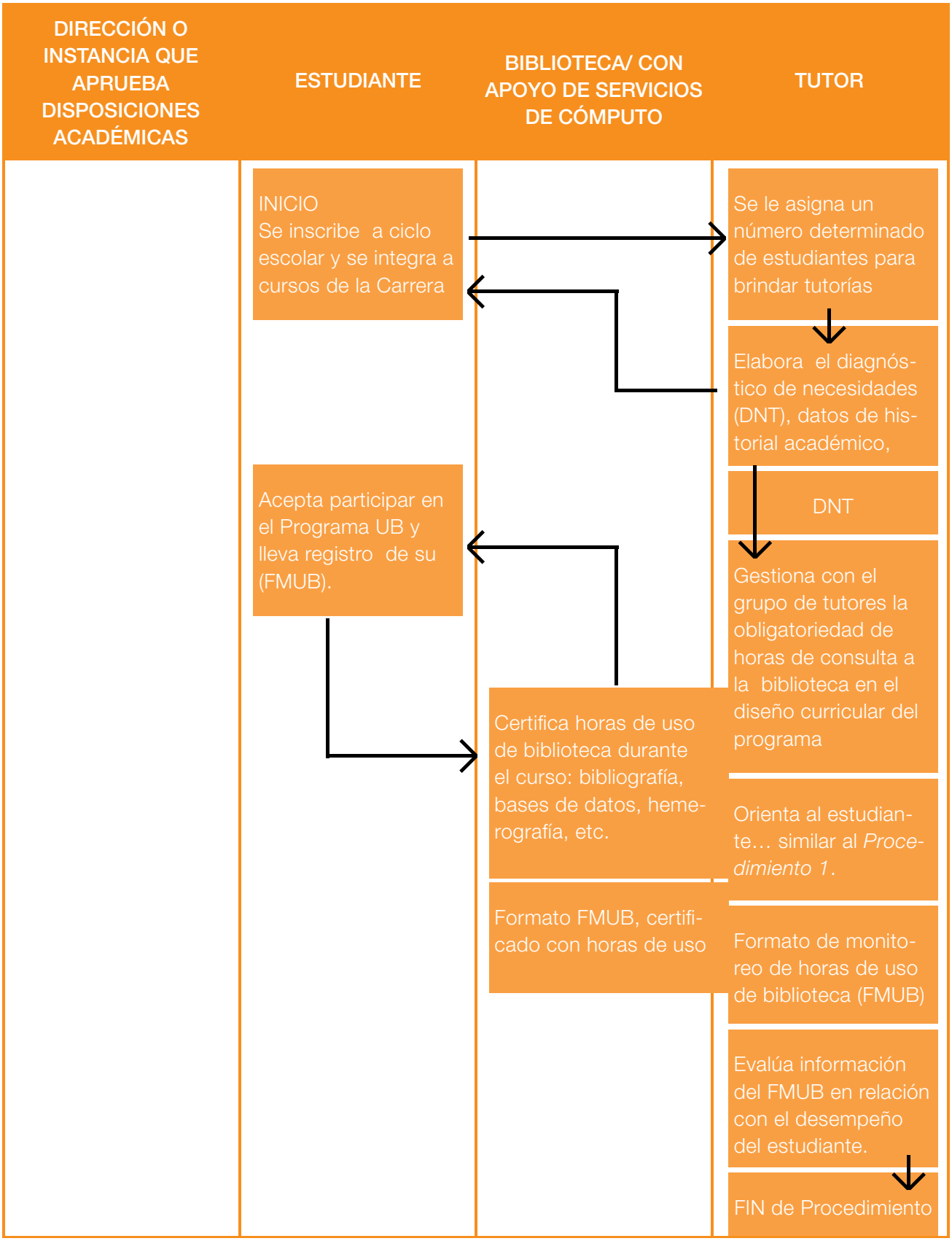
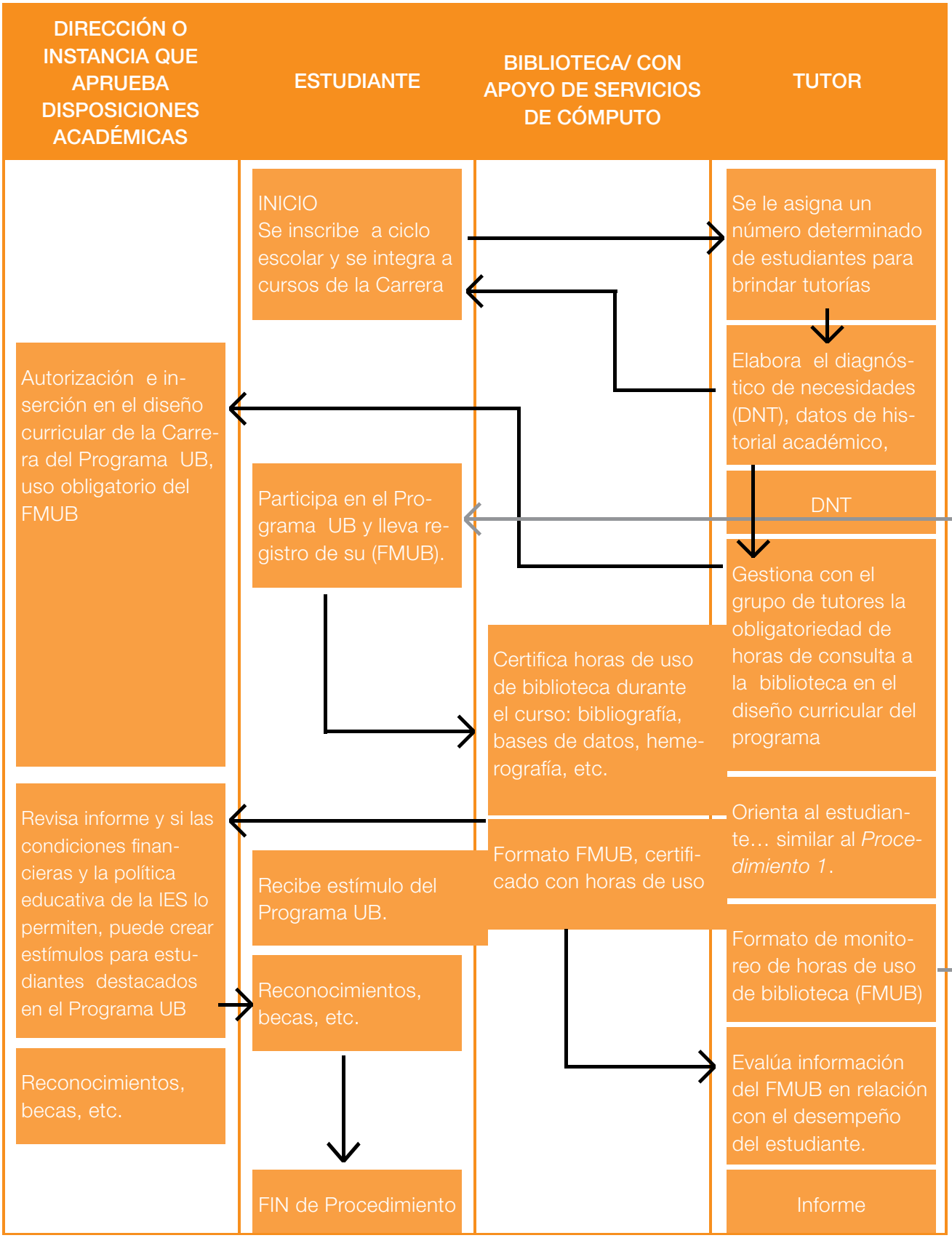

DIRECCIÓN O INSTANCIA QUE APRUEBA DISPOSICIONES ACADÉMICAS
ESTUDIANTE
BIBLIOTECA/ CON APOYO DE SERVICIOS DE CÓMPUTO
TUTOR
INICIO
Se inscribe a ciclo escolar y se integra a cursos de la Carrera
Se le asigna un número determinado de estudiantes para brindar tutorías
Elabora el diagnóstico de necesidades (DNT), datos de historial académico,
DNT
Acepta participar en el Programa UB y lleva registro de su (FMUB).
Gestiona con el grupo de tutores la obligatoriedad de horas de consulta a la biblioteca en el diseño curricular del programa
Certifica horas de uso de biblioteca durante el curso: bibliografía, bases de datos, hemerografía, etc.
Orienta al estudiante… similar al *Procedimiento 1*.
Formato FMUB, certificado con horas de uso
Formato de monitoreo de horas de uso de biblioteca (FMUB)
Evalúa información del FMUB en relación con el desempeño del estudiante.
FIN de Procedimiento

Tabla 2.


DIRECCIÓN O INSTANCIA QUE APRUEBA DISPOSICIONES ACADÉMICAS
ESTUDIANTE
BIBLIOTECA/ CON APOYO DE SERVICIOS DE CÓMPUTO
TUTOR
INICIO
Se inscribe a ciclo escolar y se integra a cursos de la Carrera
Se le asigna un número determinado de estudiantes para brindar tutorías
Elabora el diagnóstico de necesidades (DNT), datos de historial académico,
DNT
Autorización e inserción en el diseño curricular de la Carrera del Programa UB, uso obligatorio del FMUB
Participa en el Programa UB y lleva registro de su (FMUB).
Gestiona con el grupo de tutores la obligatoriedad de horas de consulta a la biblioteca en el diseño curricular del programa
Certifica horas de uso de biblioteca durante el curso: bibliografía, bases de datos, hemerografía, etc.
Orienta al estudiante… similar al *Procedimiento 1*.
Revisa informe y si las condiciones financieras y la política educativa de la IES lo permiten, puede crear estímulos para estudiantes destacados en el Programa UB
Formato FMUB, certificado con horas de uso
Recibe estímulo del Programa UB.
Formato de monitoreo de horas de uso de biblioteca (FMUB)
Reconocimientos, becas, etc.
Reconocimientos, becas, etc.
Evalúa información del FMUB en relación con el desempeño del estudiante.
FIN de Procedimiento
Informe

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES (1992). *Programas institucionales de tutoría.* Serie investigaciones. [Versión electrónica]. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib42/0.htm

Ariza, G. I. & Ocampo Villegas, H. B. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: Un estudio basado en la experiencia de una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*. Recuperado de http://ebrary.com

Creme, P. & Lea, M. R. (2005). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.

Garrido, F. (2005). Leer, escribir, contar y pensar… el lenguaje. En Solana, F. (Comp.), *Educación Visiones y Revisiones* (279-286). México: Siglo XXI.

González, F. M. (2008). El mapa conceptual y el Diagrama UVE. Madrid: Narcea.

Hernández, F. V. (2007). Mapas conceptuales. México: Alfaomega.

Luchetti, E. (2008). *Guía para la formación de nuevos docentes*. Buenos Aires: Bonum.

Miklos, T. & Tello, M. E. (2003). *Planeación Prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.

Trotter, M. (2002). Aprendizaje inteligente. México: Alfaomega.

Valverde, J. (2010). La tutoría ECTS de los estudiantes universitarios. En Paredes, J. & de la Herrán, A. (Coords.), *Cómo enseñar en la Universidad*. Madrid: Pirámide.

http://promep.sep.gob.mx/

www.anuies.org.mx

www.umich.mx

508. TRAYECTORIAS FORMATIVAS O APRENDIZAJES SITUADOS. UNA ELABORACIÓN EN TORNO A LA FORMACIÓN DE AUTORES CIENTÍFICOS

ELOÍSA ADELA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ[1]
ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO[2]
ROLLIN L. KENT SERNA[2]
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)

RESUMEN

En el presente trabajo[3] se exponen los resultados del análisis de la trayectoria formativa como autores de publicaciones científicas de los doctorandos en Ciencia e Ingeniería de Materiales del Centro de Nanociencias y Nanotecnología de la UNAM en Ensenada, Baja California. Se presentan algunos rasgos bajo la lupa de los cuatro momentos formativos que señala Overington (1977) y la propuesta de momentos de la autoría científica de Carrasco y Kent (2011). Se emplea la categoría antropológica de *aprendizaje en comunidades de práctica*, ya que la formación autoral de los jóvenes científicos ocurre como aprendizaje situado en contextos disciplinarios en los que conviven expertos y aprendices.

PALABRAS CLAVE: autoría, producción científica, trayectoria formativa, aprendizaje situado.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El doctorado es un nivel formativo que se caracteriza por la exigencia de producción académica original en el campo disciplinario, el reconocimiento de la comunidad científica pasa por la *construcción de la autoría*, porque sólo convirtiéndose en autores reconocidos por sus pares científicos, los aprendices construyen su reputación (Overington, 1977). Como organización social el doctorado ofrece a los estudiantes oportunidades de encuentro con otros recién llegados y con expertos. En éste marco de participación los estudiantes construyen, con el apoyo explícito del tutor, sus primeras producciones académicas que son sometidas al escrutinio de la comunidad disciplinaria para ser aceptadas como contribuciones.

La retórica es el estudio de la forma en la que se usa el lenguaje y otros símbolos para atender a propósitos de la actividad humana, dando cuenta del control que se busca realizar sobre ella (cfr. Bazerman, 1988). El uso de la retórica científica para comunicar los conocimientos es crucial, pues mediante ella se informa a la comunidad sobre la actividad científica y los hallazgos son convertidos en ciencia.

Overington (1977) desde la perspectiva de la retórica de la ciencia, considera que la autoría es el estado cabal de la producción del conocimiento científico; ser considerado autor exige tener la capacidad de elaborar un texto persuasivo. El autor destaca cuatro etapas que enmarcan el análisis del proceso formativo del aprendiz como productor de publicaciones científicas.

En la primera etapa, el joven científico se convierte en hablante autorizado acerca de los asuntos de su comunidad disciplinaria, a partir de su formación inicial en ambientes especializados, como son

los posgrados científicos. El primer elemento de este proceso implica que el estudiante pueda construir discursos científicos que interpelen a una audiencia especializada.

Para la segunda etapa, como integrante de un grupo, se compromete en *situaciones de investigación*, inicialmente como estudioso dependiente. Progresivamente su participación como parte de un equipo de investigación le ofrece condiciones para trabajar en la construcción de su propio discurso académico.

En la tercera fase *publica argumentos como científico independiente* que son construidos con las aportaciones de otros investigadores a su campo y su dosis creativa de interpretación. Estos productos académicos son juzgados por una audiencia especializada que determina su validez.

Finalmente, durante la última fase, al *ganar reconocimiento de la comunidad académica*, para validar la aportación, ofrece juicios (por ejemplo los hechos presentados, la presentación de la evidencia, la técnica usada para la argumentación), con el propósito de autorizar el estatus científico del trabajo.

Estas fases de aprendizaje no ocurren como una trayectoria de pasos rígidos. En un centro de investigación que forman doctores, los recién llegados al doctorado pueden ya ser expertos en técnicas, procedimientos o especialización temática y convivir con otras personas que son novatas en ciertas áreas y expertas en otras. La participación de cada actor en un grupo

> No es una estructura de participación simple en la que un aprendiz ocupa un rol particular en el límite de un largo proceso. Es un proceso interactivo en el que se compromete al ejecutar simultáneamente varios roles: subordinado, practicante de aprendizajes, agente responsable, realizando "solos" en partes menores de la ejecución, aspirando a ser experto. Cada rol implica una serie de diferentes responsabilidades, un diferente grupo de roles de relación, una diferente interacción comprometida. (Lave y Wenger, 2007)

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación cualitativa presenta fragmentos de dos entrevistas, una individual y una de un grupo focal, realizadas a siete estudiantes de diferentes ramas del posgrado de Ciencias e Ingeniería de Materiales del Centro de Nanociencias y Nanotecnología (CNYN), ubicado en Ensenada, B.C. Asimismo, forma parte del proyecto Trayectorias Formativas de Jóvenes Científicos. El trabajo de campo y el análisis se hicieron en el contexto de tal proyecto y contribuyeron al mismo.

El objetivo del trabajo consistió en poner a prueba los momentos de la trayectoria para convertirse en autores de ciencia propuestos por Overington (1977) y Carrasco y Kent (2011), en el marco de las aportaciones de Lave y Wenger (2007) sobre el proceso de convertirse en autor dentro del aprendizaje situado en comunidades de prácticas científicas.

Con apoyo del software Atlas-Ti, se analizaron las entrevistas en función de las categorías de trayectoria propuestas por estos autores en el marco de las aportaciones de Lave y Wenger (2007) sobre el proceso de convertirse en autor en comunidades de práctica científicas.

En los apartados próximos se presentan fragmentos de entrevistas grupales *(GRUPO FOCAL01/ CNYN)*, en cuyo caso no aparece el referente. Por otro lado, cuando se trata de la entrevista individual se marca la clave (EO2).

1.- RECONOCER FUENTES Y ESTRUCTURAS DE COMUNICACIÓN DISCIPLINARIA

Para convertirse en *hablante autorizado*, el aprendiz observa las estructuras y modelos de escritura propias de su disciplina y busca adecuarse a sus "reglas" para tener mayores posibilidades de ser publicado en la revista disciplinaria seleccionada.

Los estudiantes del CNYN reconocieron que entre sus principales actividades diarias se encuentra la lectura de artículos científicos de revistas especializadas recomendadas por colegas o tutores. Orientados por propósitos de contenido y forma de exposición de los argumentos, los jóvenes científicos exploran diez, quince o incluso cien artículos sobre el objeto de estudio que le interesa. Esta experiencia

de lectura le permite:

1.1 Reconocer la estructura de los textos

Luego ya las revistas tienen también su estructura. Casi todos los artículos llevan una introducción, desarrollo experimental, resultados y conclusiones. Pero hay unos que no, que se llaman las Letters que se va todo corrido.

1.2 Reconocer los textos reconocidos por la comunidad académica

Cada revista tiene su factor de impacto. Entonces tú ya vas aprendiendo más o menos qué no. Y tú tienes que también ir viendo, ya con la ayuda de tu asesor, por ejemplo tu trabajo a qué va. Tú quieres publicar tu trabajo adonde hay posibilidades de colocarlo y que sea realista, porque si lo quieres mandar a una revista de mucho impacto y tu trabajo no da, nunca lo vas a hacer y sólo vas a hacer el trámite para que te lo regresen.

Ambas expresiones ponen de manifiesto que como aprendices tienen claro el punto de llegada. Reconocen lo que otros investigadores valoran y buscan conseguirlo para formar parte de esta comunidad.

2.- SER PARTE DE UN GRUPO COMPROMETIDO EN SITUACIONES DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento científico tiene su origen, para disciplinas como las Ciencias e Ingeniería de Materiales, en el laboratorio, espacio por excelencia en donde tiene lugar el quehacer científico. Éste es un lugar dinámico en el que se llevan a cabo procesos como la *aculturación* (Delamont, 2001) y el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 2007), interacción entre pares, la impartición de significados y valores, pero particularmente, en él se adquiere la gramática de la práctica científica al interactuar los actores en actividades de investigación.

Sobre el laboratorio como espacio privilegiado de socialización del estudiante, Carlino (2003) señala que el acompañamiento entendido como su inclusión en un equipo de investigación, resuelve en gran medida su necesidad de recibir apoyo y orientaciones que le permitan adaptarse con mayor facilidad a las condiciones particulares (reglas, protocolos, procedimientos, jerarquías) y generales (centro, instituto) implicadas en el quehacer científico. Esta participación regular en las tareas disciplinarias que le exige su formación dan cuenta de lo que Lave y Wenger (2007) llaman *participación periférica situada*, porque los participantes están directamente aprendiendo en el hacer, aprenden a partir de una instrucción directa o de manera formal o realizan aprendizajes informales a partir de lo que otros colegas hacen. Lo periférico para las autoras no es secundario sino que da cuenta de una presencia que forma parte de su proceso formativo.

En los laboratorios de la especialidad en Ciencia e Ingeniería de Materiales del CNYN, los grupos de investigación están conformados por estudiantes de diferentes niveles formativos: doctorandos, maestrantes y en algunas temporadas alumnos de licenciatura provenientes de programas como los “veranos científicos”. Esta diversidad de niveles se traduce en la designación de tipo de actividad que van a realizar, que pueden ser prácticas rutinarias que no implican un alto nivel de especialización, hasta aquellas que requieren el manejo de equipo, instrumentación o la aplicación de una técnica que exige una preparación de meses o incluso años.

Durante las entrevistas los estudiantes expresaron que pese a la distancia profesional entre los recién llegados y los más experimentados, existe un acompañamiento de apoyo recíproco que favorece al trabajo colaborativo en situaciones de investigación:

Nosotros somos un grupo de seis estudiantes de doctorado que entramos juntos y que estamos en el cubículo juntos; pues hay mucha retroalimentación, muchas preguntas, y también los alumnos nuevos se atreven a preguntar y pues hay bastante comunicación, apoyo, con todos los estudiantes.

Asimismo, para orientar el trabajo en el laboratorio, los estudiantes se valen de las publicaciones en las revistas como insumos para enriquecer sus trabajos, para reconocer qué se hace en otros lugares sobre su tema de interés, qué técnicas son las más novedosas, con qué herramientas se trabaja en los laboratorios de alto nivel, cuáles son los tecnicismos más actuales de su disciplina. De esta manera los estudiantes se van alfabetizando en una dinámica de trabajo integradora mediante conversaciones, discusiones, explicaciones y lecturas producidas por su campo disciplinar.

El grupo de investigación también trasciende las fronteras del laboratorio. Aprendices y expertos cuentan con oportunidades de trabajar colaborativamente a distancia. Aunque con una breve participación, las oportunidades de colaboración se vuelven relevantes para los aprendices, pues su mayor objetivo es ser reconocido por la comunidad disciplinar.

> *No pero por ejemplo en los artículos científicos siempre traen lo que es el correo del investigador. Entonces muchas veces tú estás leyendo un artículo y puedes escribirle y pues ahí sí ya depende de la disponibilidad que tenga de apoyarte. Pero muchas veces de ahí surge ya una interacción. Por ejemplo yo ahorita voy a trabajar con unos materiales y mi objetivo no es sintetizar los materiales sino manipularlos. Entonces yo ahorita estoy tratando de buscar eso, de buscar en otros grupos investigación fuera del país o dentro del país, para que ellos me envíen su material y yo trabajar en él. Y es a través de ese medio, que es más fácil buscar el material que quieres tener y pues ya ves quién lo ha sintetizado y ya te comunicas con él. Generalmente es muy fácil que les interese porque pues es algo en el que ellos van a participar, si tú produces un artículo ellos van a estar, cosa que le conviene.*

3.- PUBLICAR ARGUMENTOS COMO CIENTÍFICO INDEPENDIENTE

La exigencia formativa para los estudiantes del CNYN les solicita para su titulación tener por lo menos un artículo publicado. De esta forma la escritura académica se institucionaliza.

> *Ya en el doctorado sí es por fuerza uno. Que produzcas uno internacional es requisito para que salgas del doctorado, pero puedes hacer más. Pero también como estudiante no tienes tanto apoyo, ni el tiempo, ni la habilidad para desarrollar tantos artículos, tienes poco tiempo. Pero sí hay personas que en el doctorado llegan a sacar tres o cuatro de su mismo tema de tesis. Ahí depende si tu tema de investigación te da para eso.*

Una condición de la producción académica es el trabajo colaborativo: los textos publicados se realizan generalmente en coautoría y las revistas elegidas para difundir hallazgos son revistas especializadas y producidas en inglés.

> *Uno puede tener conocimiento del idioma inglés, del inglés hablado […] pero cuando entras al lenguaje científico, es un lenguaje estructurado. Es diferente. Aun sabiendo tienes que aprender las normas, hay reglas que debes seguir.*

Las oportunidades de publicar son variadas. En palabras de los estudiantes, se observa que para el investigador que conoce las múltiples funcionalidades de un artículo científico, la diversidad de géneros y el contenido de las revistas en las que tiene intención de publicar, las oportunidades de exponer sus resultados se diversifican, incluso para reportar resultados no esperados.

> *Y muchas veces aunque así sea, tú te propones un objetivo, propones una hipótesis y por lo mismo tu propósito es comprobarla o no y cualquiera de las dos cosas la vas a reportar. Y tienes que*

reportar precisamente dificultades o cosas así, porque puedes decir "La verdad fue una pérdida de tiempo, intenté todo esto pero no salió". Pero en realidad tú estás mostrando una forma en la cual ya no se hacen las cosas, o sea, no se lleva a cabo el experimento pero dices por qué. Y explicas la razón científica del porqué no está ocurriendo eso o "yo quería obtener este nanomaterial pero no, me resultó esto". Pero al final de cuentas todo es ciencia, todo lo reportas y ya es algo que nadie más lo va a intentar hacer porque ya reportaste que no se hace así.

4.- REPUTACIÓN COMO RECONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

El consenso científico refiere una necesidad del investigador de comunicar sus resultados, ser citado y crear una reputación. Asimismo, cada comunidad disciplinar considera su propio sistema para admitir y evaluar argumentos. Estos juicios de aceptación orientan el destino de los textos para ser leídos por la comunidad especializada y el público profesional (Prelli, 1989).

Por el impacto en la comunidad académica y para el mundo de la ciencia, el consenso científico se convierte en parte importante para la trayectoria de los aprendices de autor. Para su análisis, Polanyi (citado en Overington, 1977) refiere tres áreas mediante las cuales se produce y mantiene el consenso científico: 1) el carácter altamente persuasivo del método científico; 2) la educación científica que inculca la comprensión de este método y su propósito; 3) los patrones de comunicación entre científicos. Una vez que todos los miembros de las audiencias científicas han dictaminado la situación del texto, y si ésta es favorable, el consenso es el único con la influencia suficiente para convertir un argumento presentado en conocimiento plasmado en un artículo. De esta manera resulta más clara la relación que existe entre la publicación de un argumento persuasivo y la construcción de la reputación.

La reputación es lo más valorado para el científico. Un elemento crucial es la credibilidad, que está estrechamente relacionada principalmente con los hallazgos realizados. De acuerdo con Bagioli (2003), el número de artículos publicados no es lo más relevante, no da la reputación que se desea, porque solo refiere a una intensa actividad de laboratorio pero con experimentos cuyos resultados son rápidos y no requirieron de una investigación más profunda. O simplemente sucede lo que reporta un estudiante del CNYN, haciendo valoraciones críticas de los artículos que lee:

Porque algo que me ha tocado es que muchos publican en masa, uno tras otro, uno tras otro, pero es más que nada el mismo experimento y le agregan un dato más. (EO2)

Por ello, para medir la productividad científica, los sistemas de evaluación que se utilizan valoran el número de publicaciones en revistas arbitradas y el número de citas, conocido como factor de impacto.

Para evaluar el tipo de información, Bazerman (1988) propone analizar las citas y las referencias que sostienen desarrollo argumentativo, el tipo de persuasión hacia la audiencia y la manera en la que el autor se presenta en el artículo. Estos son observables en lo novedoso del planteamiento, la idiosincrasia del marco cognitivo, su comportamiento hacia los valores de la comunidad científica.

La reputación no es un concepto caprichoso sólo asociado directamente con la producción académica. La reputación es un logro de un proceso que se inicia desde el ingreso a un grupo de trabajo en donde el estudiante comienza por intentar destacarse en las situaciones de investigación, como son las prácticas de laboratorio, pero que le requiere también producir trabajos escritos.

Estuve en una estancia en Edimburgo… Y te das cuenta de que aquí en el centro hay un nivel muy elevado, de muy buena calidad, de hecho ya me preguntaban a mí cosas y yo les respondía. Les ayudaba ya a sus tesis a los doctores y a algunos alumnos. Porque… aquí el personal técnico que nos capacita a nosotros tiene muy buen nivel. Y entonces uno conversaba con ellos y ellos te platicaban y empezaba la interacción.

En esta experiencia, el doctorando reconoce que la preparación recibida en el centro le permitió conseguir aceptación y reconocimiento. Este proceso le benefició, pues consiguió relacionarse y comenzar a construir su reputación entre científicos de su especialidad.

Cabe mencionar que al mismo tiempo que los estudiantes y científicos se encuentran en la carrera por obtener mayor prestigio, el reconocimiento científico se hace extensible para todo el centro de investigación. Este nuevo estatus en el que se encuentra el centro le incrementa sus posibilidades de recibir financiamiento para desarrollar nuevos proyectos de investigación o desarrollar una investigación independiente.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Contar con una guía de etapas de trayectoria autoral permitió identificar expresiones de ellas entre los estudiantes entrevistados. Es importante resaltar, sin embargo, que en los centros de investigación científica que forman doctores, los participantes asumen distintos grados de responsabilidad en las tareas de investigación. Cada participante, independientemente de ser novato o experto, no deja de aprender en ningún momento de todo lo que ocurre cotidianamente en un laboratorio.

En materia de producción académica los aprendices de autores de ciencias identifican en las experiencias y procesos de escritura de otros científicos, rutas de trabajo y pistas de lectura y escritura que como aspectos de la cultura escrita de una determinada comunidad disciplinaria, orientan y alimentan sus propios procesos de construcción de autonomía en la producción de artículos científicos.

Notas

[1]Estudiante de la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas. eloade@homail.com

[2] Profesores de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

[3] Recibió apoyos de las siguientes fuentes: Proyecto IDCA 8850. “Entornos Institucionales y Disciplinarios que Modelan la Formación de Científicos en México” Subsecretaría de Educación Superior. Programa de mejoramiento del profesorado. Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, Convocatoria 2010; y del Proyecto VIEP, 2012. BUAP, “Trayectorias Formativas de Jóvenes Científicos”.

BIBLIOGRAFÍA

Bagioli, M. (2003). Rights or rewards. Changing framework of Science authorship. En Bagioli, M. & Galison, P. (Ed), *Scientific autorship. Credit and intelectual property in Science* (pp. 253-279), Nueva York y Londres: Routledge.

Bazerman, C. (1988). The problem of writing knowledge. En *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science* (pp. 4-17) Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Cátedra) *Lectura y Escritura. II Congreso Internacional* (1-10) Valparaíso, Chile: UNESCO.

——— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: FCE de Argentina.

Carrasco, A. & Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 1227-1251.

Delamont, S. & Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social Studies of Science*, 31(1), 87-107.

Lave, J. & Wenger, E. (2007). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. (1ª ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Overington, M. (1977). The scientific community as audience: Toward a rhetorical analysis of science. *Philosophy and Rhetoric*, 10(3), 143-164.

Prelli, L. J. (1989). *A Rhetoric of Science: Inventing Scientific Discourse*. Carolina del Sur: University of South Carolina Press.

511. PRÁCTICAS LETRADAS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA: LA PERSPECTIVA DE ALUMNOS Y DOCENTES

ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
MARIO ERNESTO MORALES RUIZ
ARACELI OTERO DE ALBA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

RESUMEN

Se describe el proceso de diseño y aplicación del PLEP, escala sustentada en la idea de que cada profesión promueve prácticas letradas que son específicas a la profesión y la institución (*literacidad profesional*). EL PLEP describe las prácticas letradas de alumnos de los primeros semestres de la carrera de psicología en la UNAM. Se aplicó a una muestra de alumnos y docentes para conocer en qué medida perciben que son practicadas con los textos de su carrera, asimismo, para comparar si existían diferencias entre los alumnos cuando valoran un texto de su elección y cuando valoran un software educativo (LP) orientado a apoyar el desarrollo de la fluidez, comprensión y literacidad profesional. Los resultados indican diferencias entre alumnos y docentes y una apreciación positiva de los contenidos de LP.

PALABRAS CALVE: literacidad profesional, prácticas letradas, alumnos, docentes.

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio cuya meta es el diseño, desarrollo y evaluación de un taller de lectura basado en el empleo de un software educativo denominado “Leyendo Psicología” (LP), cuyo diseño educativo está orientado a propiciar el desarrollo de la literacidad profesional en estudiantes de la Facultad de Psicología de los primeros semestres. Brevemente descrito, LP consiste en tres módulos: administrador, asesor y del alumno. En el primero se programan las prácticas de lectura; el segundo es una herramienta para que el tutor siga el avance de cada alumno y del grupo en general, valore los logros de los alumnos e identifique los apoyos de cada cual; el tercero es el del alumno. Los alumnos llevan a cabo diferentes prácticas leyendo en pantalla y texto impreso; trabajan en el aula de cómputo 30 horas al semestre en sesiones de dos horas a la semana, apoyados por un tutor que les orienta y retroalimenta. Cabe mencionar que un grupo de profesores colaboró en la elección de textos y tareas del contenido educativo de LP (Silva, Flores & Morales, 2011).

Una de las principales cualidades de LP es que se puede programar de manera flexible y versátil, lo que permite que cada institución tenga una herramienta de enseñanza hecha a la medida de sus necesidades y expectativas. En el proceso de incorporar un software para apoyar el desarrollo de las prácticas letradas de los estudiantes de una carrera, hay toda una agenda “oculta” que necesita ser develada. Es necesario comprender qué hay detrás del interés de los profesores, directivos y alumnos para hacer ajustes en sus prácticas académicas y hacer del uso de software parte de su rutina. La he-

rramienta no se puede juzgar al margen del currículum, las prácticas, necesidades y expectativas de los docentes y alumnos, o la visión de quienes invierten recursos para su aplicación. Es necesario diseñar el software pensando en sus usuarios y considerar su adecuación a las prácticas letradas de una profesión en cada institución (Hinostroza, Rehbein, Mellar & Preston, 2000; Reeves, 2008). Por esta razón es que en este proyecto consideramos indispensable conocer la perspectiva de alumnos y profesores sobre las prácticas letradas que apoyan el desarrollo de la literacidad profesional en la carrera de psicología.

La lectura en la universidad es una actividad eminentemente social que se define por las características de la comunidad en la que se participa. Cada facultad o escuela establece o acuerda qué contenidos y qué tipo de textos serán leídos, con qué propósito y qué tareas o prácticas de la comunidad acompañarán la lectura. De manera que un lector recién ingresado a la comunidad se valdrá de lo que ha aprendido sobre la actividad de leer y de los apoyos que la nueva comunidad le provea para volverse parte de ella (Cassany & Morales, 2008, Mateos & Solé, 2009).

Para definir las prácticas letradas en la carrera de psicología, adoptamos el término de *literacidad* propuesto por Cassany y Morales (2008), para referirse al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las *prácticas letradas* de comprensión y producción de textos en una profesión. Éstas se caracterizan por ser complejas, utilizar discursos altamente especializados y por demandar el saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida que abarca la comprensión de las diferentes funciones que definen a una profesión. En este contexto hablaríamos de la *Literacidad Profesional* como el proceso seguido por el estudiante para aprender a leer y producir textos de su profesión. En este proceso quedan implicadas diferentes prácticas letradas que han evolucionado junto con el ejercicio de una profesión. En el caso de las de la carrera de Psicología, se sustentan en un entramado de teorías, conceptos, procedimientos y metodologías que eventualmente llevan al estudiante a comprender funciones, situaciones y referentes teórico metodológicos de su profesión y a comunicarse tanto con su comunidad profesional como con los usuarios de su profesión.

La lectura en la universidad tiene demandas a las que los estudiantes de primer ingreso no pueden responder con eficacia, enfrentan dificultades debido a que los conocimientos, estrategias y habilidades de lectura que adquirieron en sus estudios previos no son suficientes. En este sentido, es clave para el logro de sus metas tener acceso temprano a experiencias en las que aprendan las prácticas letradas de su profesión.

El presente estudio tiene por objetivos identificar las prácticas letradas de alumnos de los primeros semestres de la carrera de psicología y analizar en qué medida perciben, alumnos y docentes, cómo éstas son practicadas con los textos de la carrera. Asimismo, comparar si existen diferencias entre los alumnos cuando valoran un texto de su elección y cuando valoran el software LP para apoyar el desarrollo de la fluidez, comprensión y literacidad profesional.

MÉTODO

Participantes: 53 alumnos (primer y tercer semestre) y 12 profesores pertenecientes a la Facultad de Psicología de la UNAM.

Instrumento: Escala tipo likert denominada “Prácticas Letradas de Estudiantes de Psicología” (PLEP) con cuatro opciones de respuesta: mucho, medianamente, muy poco y nada; con las que se pide indicar en qué medida la actividad es realizada. Las opciones se calificaron con valores del 1 al 4.
Diseño del instrumento:

Considerando que al leer un texto de su carrera los alumnos integran su perspectiva y la del maestro que lo asignó, cuatro alumnos participantes en el proyecto y estudiantes de diferentes semestres de la carrera de psicología, llevaron durante ocho semanas una bitácora de todas las lecturas realizadas para las diferentes materias que cursaban. Describieron los siguientes temas: *qué leí, para qué lo leí, qué hice para leer, qué utilidad le di al texto como psicóloga(o), qué empleo le di al texto en la clase,*

cuál es mi perspectiva de lo que leí.

Del análisis de las bitácoras se identificaron diferentes prácticas letradas que fueron clasificadas de acuerdo a categorías validadas por el equipo de investigación (profesores y alumnos) y contrastando con la literatura especializada, éstas fueron: *Desarrollar e integrar conocimiento, desarrollar una visión profesional propia, elaborar diferentes tipos de escritos, mostrar dominio, comprender tareas profesionales, comunicarse con pares y maestros con un lenguaje psicológico.*

Conforme a las prácticas letradas y categorías, se diseñaron los reactivos de la escala procurando cubrir un criterio de exhaustividad y exclusividad. Los reactivos se validaron cruzándolos con el contenido de las bitácoras y con la literatura especializada. De esta manera se constituyó el PLEP, escala tipo likert con 37 reactivos y cuatro opciones de respuesta que valoran la percepción de la frecuencia con la que son realizadas.

PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL PLEP

La escala se aplicó en dos condiciones a una muestra de 53 alumnos que participaban en el taller "Leyendo Psicología". En la primera condición contestaron en relación a un texto de libre elección, con la siguiente consigna:

> A continuación encontrarás una lista de prácticas relacionadas con la lectura de textos de Psicología. Piensa en una lectura que hayas hecho para una clase reciente e identifica en qué medida (mucho, medianamente, muy poco, nada) tú como lector lograste realizar las siguientes prácticas letradas, en clase o en otro contexto.

En la segunda condición, un mes después, y con objeto de valorar su perspectiva del software LP se aplicó PLEP con la siguiente consigna:

> A continuación encontrarás una lista de prácticas relacionadas con la lectura de textos de psicología. Piensa en todo los textos que leíste en el Programa Leyendo Psicología e identifica en qué medida (mucho, medianamente, muy poco, nada) tú como lector lograste realizar las siguientes prácticas.

La misma escala fue aplicada a una muestra de 12 maestros de los siete campos de conocimiento del plan curricular de la carrera de psicología de la UNAM: contextual, ciencias cognitivas y del comportamiento, clínica y salud, procesos psicosociales y culturales, psicobiología y neurociencias, psicología de la educación y psicología organizacional. Se dio la siguiente consigna:

> A continuación encontrarás una lista de prácticas relacionadas con la lectura de textos de psicología. Considerando tu conocimiento sobre las prácticas de enseñanza para los alumnos de los primeros cuatro semestres, indica el énfasis que se concede a cada actividad (mucho, medianamente, muy poco, nada).

Estos profesores colaboraron en una reunión de trabajo cuya meta fue conocer su perspectiva sobre las dificultades letradas de los estudiantes de los primeros semestres de la carrera de psicología, y sobre las prácticas letradas y textos de psicología que se emplean en la enseñanza de alumnos de los primeros semestres de la carrera. Así como recibir retroalimentación sobre el contenido y funcionamiento del software LP.

RESULTADOS

I. Fiabilidad de la escala y subescalas

Para valorar la confiabilidad de los 37 reactivos de PLEP se empleó la prueba chi cuadrado, para todos se identificó una significancia asintótica igual a .000, por lo que fueron incluidos en el análisis estadístico que se describe a continuación.

Se hizo un análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax y estipulando cargas factoriales superiores a .40 (en su mayoría se obtuvieron cargas mayores a .60). Se

ubicaron ocho subescalas que conservaron 35 de los 37 reactivos, cada una se definió con base en la noción de literacidad profesional. A continuación se presenta su nombre y definición:

- Comprender tareas profesionales. Prácticas letradas vinculadas a las funciones profesionales de la psicología (evaluación, diagnóstico e intervención)
- Identificación profesional. Prácticas letradas vinculadas al desarrollo de un punto de vista propio sobre la psicología.
- Sustentarse en el conocimiento. Prácticas letradas orientadas a comprender los referentes teóricos de la psicología.
- Contrastar enfoques. Prácticas letradas orientadas a analizar diferentes perspectivas en la psicología sobre un mismo tema.
- Vincular teoría-práctica. Prácticas orientadas al análisis de la relación entre referentes teóricos y prácticas de la psicología.
- Reflexión sobre el conocimiento. Prácticas letradas orientadas al análisis de las implicaciones de la teoría y la práctica de la psicología.
- Mostrar dominio del conocimiento. Prácticas letradas orientadas a demostrar el propio conocimiento.
- Fortalecer el conocimiento. Prácticas letradas orientadas a conocer de manera más amplia temas de la psicología.

Con la prueba alfa de Cronbach se estimó el índice de fiabilidad de la escala en general (/alpha = .94/) y de cada subescala, en su mayoría muestran valores alpha superiores a .70 que se consideran adecuados para garantizar la fiabilidad. En la tabla 1 se presentan para cada una de las subescalas, valores alpha, número y ejemplos de reactivos.

II. Comparaciones entre maestros y alumnos

Con respecto a los estudiantes, entre la condición de aplicación uno (lectura libre) y la dos (software LP) se encontraron diferencias estadísticamente significativas sólo para las subescalas: *sustentarse en el conocimiento* (p = 04; W de Wilcoxon) y *fortalecer el conocimiento* (p = 01; W de Wilcoxon), siendo superiores en ambos casos los puntajes promedio de la condición dos (ver tabla 2).

En la comparación entre la condición uno de los alumnos (texto libre) y los docentes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las subescalas: *identificación con la profesión* (p = 00; W de Wilcoxon); *contrastar conocimiento* (p = 00; W de Wilcoxon); *fortalecer conocimiento* (p = 01; W de Wilcoxon). En todos las subescalas los promedios de los docentes son más bajos (ver tabla 2).

En la comparación entre la condición dos de los alumnos (software LP) y los docentes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las subescalas: *identificación con la profesión* (p = 00; W de Wilcoxon); *sustentar en el conocimiento* (p = 00; W de Wilcoxon); *contrastar conocimiento* (p = 00; W de Wilcoxon); *reflexión sobre el conocimiento* (p = 02; W de Wilcoxon); y *fortalecer conocimiento* (p = 00; W de Wilcoxon). En todos las subescalas los promedios de los docentes son más bajos (ver tabla 2).

CONCLUSIONES

Aparentemente la metodología seguida para identificar las prácticas letradas de los alumnos de los primeros semestres de la carrera de psicología fue adecuada, y dio como resultado una herramienta útil para identificar qué prácticas son relevantes para alumnos y maestros y en qué medida perciben que son practicadas. El PLEP arroja indicadores confiables sobre los reactivos y categorías definidas para dar cuenta de las prácticas letradas de la carrera de psicología. Es decir, que para definir la literacidad profesional es necesario partir de la perspectiva de alumnos y docentes sobre cómo se vinculan a la lectura, el conocimiento y actividad profesional que sustentan la formación en una escuela o facultad.

En lo que toca a la valoración del software Leyendo Psicología, creemos que los resultados

del PLEP validan el contenido de la versión que trabajaron los alumnos participantes en el estudio; sin embargo, considerando los resultados que lograron y la retroalimentación ofrecida por los docentes, se decidieron modificaciones que hacen más evidente el trabajo con la idea de literacidad profesional. Esta nueva versión es probada en el primer semestre de 2012.

Hay un aspecto que los resultados del PLEP nos señalan en relación con la perspectiva de docentes y alumnos, si bien ambos grupos consideran las mismas prácticas letradas (lo cual habla de una misma agenda profesional), los primeros aprecian que practican en menor medida en relación con los segundos. Nos inclinamos a pensar que la razón de estas diferencias tiene origen en diferencias epistemológicas, pues no dan el mismo significado al conocimiento profesional. De acuerdo con las investigaciones en este campo, al inicio de una carrera los estudiantes tienden a asignar significados superficiales al conocimiento que están adquiriendo (Flores, Otero & Lavallée, 2010). Por su parte los profesores universitarios son expertos en la materia que explican, saben cómo leer y producir escritos en su disciplina, conocen las "filiaciones" y familias de autores, las publicaciones más relevantes y los cánones que rigen la elaboración y difusión del conocimiento en su campo (Mateos & Solé, 2009). De aquí que, en una investigación posterior, sea importante analizar la relación entre la percepción de prácticas letradas y la visión epistemológica del conocimiento profesional.

Cassany y Morales (2008) insisten en la necesidad de que las universidades vean la lectura como parte del proceso de aculturación de los futuros profesionistas y en qué es necesario identificar las prácticas letradas de cada profesión. En el presente estudio planteamos además que éstas deben identificarse de manera específica a cada institución, carreras como psicología, caracterizadas de manera diferente en cada escuela o facultad dado sus múltiples enfoques teórico–metodológicos y diversas formas de llevar a cabo funciones profesionales, obligan a indagar sobre las prácticas letradas de manera contextualizada.

Finalmente unas palabras precautorias, los resultados del estudio si bien han sido útiles para los fines del proyecto al que pertenecen, apenas son un atisbo a las prácticas letradas de la facultad de psicología de la UNAM. Creemos que hay que hacer una indagación más profunda analizando las cualidades de los textos que leen los alumnos en los primeros semestres; la forma como son utilizados en las aulas y otros escenarios de formación profesional; la visión particular de alumnos y docentes cuando interactúan alrededor de ellos; las dificultades de los alumnos para leerlos; y las actividades de enseñanza necesarias para fortalecer su proceso de literacidad profesional.

Tabla 1. Índices de confiabilidad, ejemplos y número de reactivos de las subescalas del PLEP

Subescala	Ejemplos de Reactivos
COMPRENDER FUNCIONES PROFESIONALES alpha =.84 n=4	• Comprender elementos centrales en una intervención psicológica. • Analizar cómo se aplica lo leído a la práctica profesional.
IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL alpha =.83 n=6	• Buscar lo que más se relacione con mis intereses profesionales • Responder dudas sobre algún problema que se ha de resolver desde el punto de vista de la psicología.
SUTENTARSE EN EL CONOCIMIENTO alpha =.78 n=5	• Comentar sobre cómo se relaciona la lectura con otras que tratan sobre los mismos temas. • Justificar mi opinión o punto de vista apoyándome en lo leído.

Subescala	Ejemplos de Reactivos
CONTRASTAR ENFOQUES alpha =.71 n= 4	• Comparar con otras lecturas viendo sus diferencias y semejanzas. • Recordar información esencial para realizar una actividad profesional.
VINCULAR TEORIA- PRÁCTICA alpha =.71 n=4	• Analizar cómo se emplean ideas, conceptos, teorías para dar explicaciones psicológicas. • Explicar un proceso psicológico (por ej. Cómo funciona la memoria, tipos de sensaciones, etc.) mediante lo que se expone en la lectura.
REFLEXIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO alpha =.74 n=4	• Debatir sobre los contenidos de las lecturas. • Reflexionar sobre las cosas que puedo evitar hacer como psicólogo para no cometer errores en la profesión.
MOSTRAR DOMINIO DEL CONOCIMIENTO alpha =.68 n=3	• Estudiar para el examen. • Leer para poder participar en clase.
FORTALECER CONCIMIENTO alpha =.65 n=3	• Discutir sobre el tipo de situaciones profesionales que pueden abordarse con una perspectiva psicológica. • Ampliar la información sobre un tema que ya se ha visto en clase.

Tabla 2. Comparación de puntajes promedio entre alumnos y docentes

GRUPO		FUNCIONES PROFESIONALES	SUSTENTAR EN EL CONOCIMIENTO	IDENTIFICACIÓN CON LA PROFESIÓN	CONTRASTAR ENFOQUES	VINCULAR TEORÍA PRÁCTICA	REFLEXIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO	MOSTRAR DOMINIO DEL CONOCIMIENTO	FORTALECER EL CONOCIMIENTO
ALUMNOS CONDICIÓN 1	M	3.06	3.42	3.49	3.21	3.50	3.38	3.31	3.36
	DT.	.69	.52	.61	.51	.52	.59	.68	.64
ALUMNOS CONDICIÓN 2	M	3.30	3.58	3.52	3.19	3.63	3.50	3.31	3.68
	DT	.54	.47	.43	.62	.45	.49	.70	.37
MAESTROS	M	3.08	3.09	2.89	2.63	3.25	3.11	3.46	2.82
	DT.	.56	.58	.62	.63	.74	.60	.54	.69
Total	M	3.17	3.46	3.44	3.14	3.53	3.40	3.33	3.44
	DT	.62	.52	.57	.60	.53	.56	.67	.61

BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Recuperado de http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf

Flores, M.R.C., Otero, A.& Lavallée, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes universitarios: el caso de los psicólogos. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), 8-24.

Hinostroza, E., Rehbein, L. Mellar, H. & Preston, C. (2000). Developing educational software: A professional tool perspective. *Education and Information Technologies,* 5(2). Recuperado de http://www.springerlink.com/content/q41wk82u503h2485/

Mateos, M. & Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la Universidad. *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura:* 50, 12-19. Recuperado de http://textos.grao.com/revistas/verficheronuevo.asp?id=13&idn=55&ida=14

Reeves, T. C. (2008). Evaluation of the design and development of IT tools in education. En Voogt, J. & Knezek, G. (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp 1037 – 1051).New York: Springer.

Silva Gutiérrez, C., Flores Macías, R., & Morales, M.O. (2011). Professional literacy mediated by a reading educational software. *ICERI2011 Proceedings.* 3591-3596

513. LA VOZ DEL AUTOR Y EL TEXTO ENSAYÍSTICO EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

RESUMEN

La presente ponencia destaca el concepto de voz del autor y la toma de conciencia sobre su presencia en el texto mediante la elaboración de ensayos como herramientas relevantes para la alfabetización académica. El abordaje del concepto de voz del autor primeramente se realizará a partir de las diversas contribuciones que al respecto han llevado a cabo distintas perspectivas y que, a su vez, podrían tener repercusiones importantes para el aprendizaje de la lectoescritura académica universitaria, dentro de un determinado campo disciplinar. Posteriormente, llevaremos a cabo una reflexión sobre los aportes que podría generar la elaboración de ensayos en el contexto del aula, desde el enfoque de las tareas auténticas, para favorecer la toma de conciencia por parte del estudiante universitario de la construcción de su propia voz de autor. El presente abordaje se deriva, en gran medida, de los trabajos que hemos realizado en el Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE) en el Área de Lectura y Escritura (SINTE/LESC), y a partir de los estudios que el presente seminario ha efectuado sobre evaluación auténtica.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, voz del autor y género ensayo.

CONSTRUCCIÓN DE LA VOZ DEL AUTOR COMO PARTE DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La alfabetización académica, la entendemos como "(…) 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 requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2003). Consideramos que la enseñanza de dichas nociones y estrategias tiene una gran relevancia para la construcción y comunicación de conocimiento disciplinar en el ámbito universitario. En este sentido, tenemos presente que la lectura y escritura son procesos híbridos epistémicos, dada su complementariedad (en el contexto universitario la elaboración de un texto requiere de la lectura y también de la escritura para aprehender aquello que se lee) y, por otra parte, su utilidad y relevancia para posibilitar que el estudiante construya nuevos aprendizajes, lo que va de la mano del proceso de transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987). Asimismo, viabilizan la participación del aprendiz universitario en prácticas letradas propias de su campo disciplinar, con sus determinados objetos de estudio y metodologías para cons-

truirlos, y también con sus retóricas particulares. Esta participación, que implica a su vez una inserción en determinado territorio disciplinar, es fundamental para formar parte de una comunidad académica.

Si bien la utilización de la lectura y escritura académica es muy importante para los procesos de aprendizaje universitarios y para la comunicación de conocimientos en determinados contextos disciplinares, éstas requieren ser enseñadas, pues implican prácticas de lectoescritura permeadas por las comunidades que se adhieren a determinadas áreas del conocimiento (Carlino, 2004). El alumno que ingresa a la universidad no cuenta con los aprendizajes suficientes para hacer un uso de la lectoescritura académica de manera adecuada en su campo disciplinar.

Observamos pues, que en torno a la enseñanza-aprendizaje de los procesos de composición escrita académica han surgido propuestas muy valiosas que tienen como finalidad última que el estudiante pueda avanzar de una posición de "decir el conocimiento" a la de "transformar el conocimiento" (Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps & Castelló, 1996; Castelló, 2002; Miras, 2000; Castelló, 2005). Así también, son muy relevantes los aportes correspondientes a la alfabetización académica que provienen del Movimiento de Escribir a través del Currículum, surgido en el medio anglosajón en la década de los 80, el cual considera a la escritura un recurso fundamental para aprender y propone enseñarla más allá de las clases de Lengua (Carlino, 2004).

Actualmente, en relación con las propuestas mencionadas, se comienza a otorgar una clara relevancia al concepto de voz en la escritura (Castelló et al., 2009), el cual ha sido tratado desde distintas aproximaciones y no necesariamente destinado a un abordaje desde la alfabetización académica, sin embargo, sus aportes pueden tener aplicaciones relevantes en el campo de la enseñanza de la escritura académica, como herramienta híbrida y epistémica que favorece el manejo de un determinado discurso disciplinar (Castelló et al., 2011).

A continuación, reflexionaremos sobre los aportes que las distintas perspectivas que han estudiado la voz del autor pueden generar en la comprensión del proceso de alfabetización académica y, por consiguiente, en las prácticas letradas de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que podrían implementarse a partir de éstas.

Desde la pragmática y el análisis textual, los aportes de Hyland (2002), basados en la Teoría de la enunciación de Benveniste, se han centrado fundamentalmente en los mecanismos discursivos que utiliza el escritor para posicionarse en sus textos. La noción de posicionamiento resulta esencial al referirnos a la elaboración de textos académicos, pues mediante éste el autor manifiesta su propia perspectiva en torno al tema que aborda. Analizar dicha noción desde los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura académica resulta de una gran relevancia, pues implica una construcción personal y aporte del escritor, en este caso el estudiante universitario, en una práctica situada y no en una mera repetición de lo dicho previamente en las fuentes de información que ha consultado (Castelló et al., 2011). Así también, implica ubicarse dentro de determinadas perspectivas disciplinares, pero al mismo tiempo diferenciarse de otras, lo que involucra un proceso de inserción del escritor dentro de una comunidad discursiva disciplinar, por lo cual tiene repercusiones en la construcción de su identidad como escritor. El autor podrá construir dicha perspectiva a partir de una lectura crítica de otras voces, que le permita analizar y tomar postura frente a los diversos elementos que forman parte de los contenidos de los textos revisados y, a la vez, pueda compararlos con otros aportes. Este hecho tiene consecuencias importantes en los procesos de construcción de conocimiento, pero también en el desempeño y desenvolvimiento de dicho escritor dentro de su área disciplinar y ámbito académico.

Desde la perspectiva de la *literacidad* crítica, Ivanic (2005) aborda al concepto de voz relacionado con el de identidad, especialmente el de identidad social. Asimismo, señala que la voz sitúa al autor dentro de determinados discursos sociales y culturales con los cuales el autor dialoga. De esta manera, la presente autora se refiere a un concepto de voz entendido paralelamente en una dimensión individual y a su vez social. En lo correspondiente a la identidad, desde la misma perspectiva teórica, Cassany

(2008) señala que ésta se configura a partir de las prácticas letradas en las que hemos participado y en las cuales el autor y el lector se insertan con la finalidad de lograr determinados propósitos sociales. Cassany (2007) señala que el autor "siempre deja rastro", puesto que si hay un discurso también hay un autor, ya que los discursos no se construyen solos. Las afirmaciones del presente tienen repercusiones importantes en el campo de la alfabetización académica, puesto que conduce a destinar esfuerzos para fomentar el desarrollo de recursos que permitan al escritor la toma de la decisión adecuada sobre cómo presentarse en el texto, es decir, cómo modular su voz de acuerdo con su intencionalidad.

En el marco de la perspectiva psicológica sociocultural, la construcción de la propia voz se logra a partir de la interiorización de otras voces. En este sentido, los aportes de Bakhtin (1986) han cobrado una gran relevancia, puesto que concibe a la voz como aquélla que no existe de forma aislada, sino que cada enunciado es multivocal. En la misma línea de la psicología sociocultural, Spivey (1997) se refiere a la voz del autor como aquella construida a partir de una red intertextual que siempre está presente en el discurso académico y en la cual el escritor establece relaciones dialógicas con los textos de otros autores, así como también interpreta aquello que lee, analizándolo, complementándolo, comparándolo o evaluándolo.

Si bien en los textos académicos se establece un diálogo con otros discursos, este diálogo es diferido, es decir, con características específicas que lo diferencian del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción mediante la expresión oral (Castelló, 2007). A partir de las ideas de van Dijk y Kinstch (1983) y Sánchez (1993), la presente autora señala que entre dichas características destaca la necesidad de que el escritor remarque de forma precisa aquellos conocimientos que supone compartidos con el lector, al mismo tiempo en que relaciona dicho conocimiento con la nueva información que aporta. En este proceso el autor debe dejar oír su voz, justificando ante la comunidad científica de referencia la legitimidad y originalidad de esta voz, así como también sus posibles aportes dentro de un campo disciplinar determinado, aun cuando se utilicen frecuentemente las citaciones y las formas impersonales. Esto supone un cambio de posicionamiento para el escritor, que pasa de ser lector de textos científicos a autor que debe dialogar con los integrantes de dicha comunidad, lo cual implica una transformación de la propia imagen ante los demás, y ello involucra a la identidad del autor.

A partir de los aportes revisados previamente, provenientes de diversos enfoques, observamos que existen coincidencias importantes en cuanto a que la voz representa a la presencia del autor en su propio texto, así como también en cuanto a que, de una u otra manera, esta voz se construye a partir de otras voces o red intertextual y que en esta interrelación el autor se sitúa o toma posición frente a aquellas otras voces. Así mismo, existen afinidades con respecto a que el autor emite una voz que es individual y social al mismo tiempo, pues implica una construcción personal constituida de otras voces y también tiene una intencionalidad o propósitos comunicativos que lograr dentro de su comunidad discursiva.

Aunado a lo anterior, cabe mencionar que el diálogo del autor no únicamente se lleva a cabo con aquellas voces que ha leído e interpretado, sino también con aquellas pertenecientes a sus posibles lectores. Esto con la finalidad de llevar a cabo una comunicación que le permita alcanzar determinados propósitos, y para ello requerirá desplegar los recursos retóricos pertinentes que, como señalan claramente Bereiter y Scardamalia (1987), posibilitan la transformación del conocimiento versus repetición del conocimiento, lo cual forma parte del potencial epistémico de la lectoescritura académica. Por otra parte, la construcción de la voz del autor deja ver con claridad la complementariedad existente entre los procesos de lectura y escritura como herramientas híbridas. Esos elementos pueden tener consecuencias muy relevantes en la alfabetización académica, dado que el concepto de voz se vincula con un conjunto de procesos importantes de desarrollar en el aprendizaje de la lectoescritura universitaria dentro de campos disciplinares específicos.

En relación con las contribuciones que las distintas perspectivas brindan al análisis del concepto de voz del autor, presentamos a continuación una reflexión en torno al texto ensayístico como un tipo de

texto que reúne distintos elementos que podrían favorecer la toma de conciencia por parte del estudiante en torno a la construcción de su propia voz en el contexto del aula. Esto llevado a cabo dentro del marco de las tareas auténticas (Monereo, 2003). La presente reflexión retoma elementos que forman parte de las reflexiones y trabajos que se han llevado a cabo en el Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE), en el Área de Lectura y Escritura (SINTE/LESC) y en la realización del Estudio del Conocimiento Estratégico a partir de Tareas Auténticas (ECOESTA).

EL TEXTO ENSAYÍSTICO: UNA POSIBLE HERRAMIENTA PARA APRENDER A CONSTRUIR LA VOZ DEL AUTOR ACADÉMICO EN EL MARCO DE LAS TAREAS AUTÉNTICAS

La construcción de la voz del autor, como hemos comentado previamente, tiene repercusiones muy importantes en la alfabetización académica y también en la construcción de nuevos conocimientos disciplinares por parte del estudiante universitario. A continuación abordaremos algunos aspectos del texto ensayístico que consideramos que el docente podría utilizar como recursos, dentro del encuadre de las tareas auténticas, para que el presente estudiante universitario tome conciencia de un conjunto de elementos implicados en la voz del autor y que, a su vez, tienen claras repercusiones en su desempeño como escritor académico.

El ensayo, de acuerdo con Arenas (1997), es un tipo de texto eminentemente argumentativo que pertenece a una moderna clase de escritos especialmente adecuada para el debate y la discusión sobre temas polémicos. El autor que utiliza al ensayo como cauce de su comunicación pretende llevar a cabo una reflexión, un análisis, una problematización y proponer una nueva aproximación a un determinado tópico, es decir, abrir la posibilidad para repensarlo a la luz de distintos puntos de vista. Observemos de manera más detallada cómo estos aspectos se manifiestan en el ensayo y cómo al hacérselos explícitos al estudiante universitario se podría favorecer la toma de conciencia de su voz de autor y con ello percibirla con un mayor grado de concreción.

La argumentación propia del texto ensayístico permite generar el efecto comunicativo de persuasión, ya que el escritor al construir el texto tomará en cuenta sus propios intereses comunicativos y las expectativas del lector. Esto implica lo que se denomina *personalización* de la materia (Arenas, 1997), es decir, la presencia explícita en el texto de las figuras del autor y del lector. Esta presencia explícita del escritor se manifiesta a través de la voz y del posicionamiento que forma parte de ésta. Para que el autor despliegue los argumentos de su tesis requiere haber tomado posición en relación con la temática a tratar y frente a la intertextualidad constituida por las voces de otros autores que han realizado aportes al respecto, así también en relación con las características del posible lector de su escrito. Cuando el ensayista plantea y defiende su propio punto de vista o posicionamiento, está enfrentándose a su objeto temático como problema que puede ser tratado desde más de una sola perspectiva, lo que posibilita un diálogo para el intercambio de puntos de vista. Esto forma parte de la cualidad dialogal del ensayo.

Desde una perspectiva de la alfabetización académica, podría resultar relevante la elaboración de un ensayo en el marco del desarrollo de tareas auténticas, entendidas éstas como actividades que se refieren a situaciones extra-académicas importantes para el alumno, que se produzca en situaciones reales y que estén en estrecha relación con la funcionalidad del aprendizaje de los estudiantes. Las cualidades de las tareas auténticas toman fuerza a partir de resultados de investigaciones que han demostrado cómo la percepción de utilidad y de relevancia de las tareas determina el tipo de desempeño y motivación de los estudiantes (Numan, 2000, citado en Monereo, 2003). La elaboración de ensayos en el marco de las tareas auténticas podría aportar al estudiante un mayor sentido a su propio desarrollo como escritor académico. Asimismo, consideramos que este sentido e interés implicados podrían ser factores que propicien la toma de posición del estudiante dentro de la temática que abordará en el ensayo.

La autenticidad en la tarea de redacción de un ensayo se lograría al permitir que el estudiante construya objetos temáticos que sean de su interés y que de alguna manera lo impliquen directamente.

Esto podría realizarse al posibilitar que, dentro de los contenidos temáticos de una asignatura o de algunas asignaturas, el alumno pueda elegir aquellos aspectos que le interesarían tratar mediante un ensayo. La posibilidad de elegir el tópico implicaría que el estudiante se enfrente a la construcción de su propio objeto temático a partir de la interpretación de las demás voces de autores que ha leído (Bazerman, 2004), en el cual ocuparán un lugar relevante su propia voz y, como parte de ésta, su posicionamiento.

En este marco de tareas auténticas, el hecho de que el docente haga explícitas al estudiante las nociones de posicionamiento y personalización podría generar una mayor toma de conciencia de su propia presencia como autor en el texto. Esto se pondría de manifiesto a través de una voz que dialoga con el contexto intertextual, propio de una determinada disciplina y que a su vez se hace presente como realidad cultural construida por diversos textos que el autor ha interpretado. Esta cualidad dialogal, propia del ensayo, posibilita al estudiante hacer más palpable la red intertextual que constituye a los escritos, pero también contribuye a generar una diferenciación de las múltiples perspectivas manifestadas a través de las voces participantes, pudiendo identificar aspectos tanto divergentes como coincidentes. Asimismo, esto posibilitará ampliar su punto de vista con respecto al tópico que aborda y también tomar conciencia de cómo se sitúa su voz en relación con dicha intertextualidad.

Por otra parte, dentro del territorio de la alfabetización académica será importante que el docente dé a conocer al estudiante el valor epistémico que tienen tanto el diálogo que establece la voz del autor con las perspectivas de otras voces, como los procesos retóricos argumentativos que se generan a partir de considerar la perspectiva, las expectativas y la voz del lector. Procesos que, de acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), permiten una transformación del conocimiento versus repetición del conocimiento. Aunado a lo anterior, el esfuerzo de entablar un diálogo adecuadamente argumentado con las otras voces de su campo disciplinar e intentar posicionarse a la par de éstas o de manera simétrica (Carlino, 2006), puede favorecer que el estudiante vaya poco a poco construyendo nuevos conocimientos, pero a la vez aprendiendo el manejo del discurso propio de su comunidad académica disciplinar. Esto, de tal manera que propicie su integración a la misma y con ello construir una identidad de escritor vinculada con dicha comunidad.

FACTORES ESENCIALES PARA EL DESARROLLO DE TODO ESCRITOR ACADÉMICO.

De acuerdo con lo abordado previamente, consideramos que resultaría relevante la realización de investigaciones que permitan precisar con detalle cómo las características propias del texto ensayístico, en un marco de enseñanza-aprendizaje mediante tareas auténticas, pueden favorecer el aprendizaje para la construcción de componentes específicos constitutivos de la voz del autor académico.

BIBLIOGRAFÍA

Arenas, M. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo. La construcción del texto ensayístico.* Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays.* Austin: University of Texas Pres.

Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other text. En Bazerman, C. & Prior, P. (Eds.), *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. & Solé, I. (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva interaccional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza.

Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.

——— (2004). ¿De qué modo incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad? Conferencia presentada en el Simposio *Leer y Escribir en la Educación Superior*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina. Disponible en http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf

——— (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, investigación,* 6 (20), 409-420.

Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, 44, 76.

Castelló, M., Monereo, C., Iñesta, A. (2009). Hacia la escritura académica autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes posgraduados en un entorno de aprendizaje situado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 7(3), 1107-1130.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, M. (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.

——— (2005). La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado. Comunicación presentada en *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Comunicación,* Alcalá de Henares, Madrid.

——— (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la

escritura. *Signos*, 35 (51-52), 149-162.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas.* México: Ríos de tinta.

——— (2007). *Afilar el lapicero*. Barcelona: Anagrama

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics,* 34, 1091-1112.

Ivanic, R. (2005). The discoursal construction of writer identity. En Beach, R, Green, J., Kamil, M. & Shanahan, T. (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research.* (pp. 391-416). Cresskill, New Jersey: Hampton Press.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista pensamiento educativo*, 32, 71-89.

Sánchez, M. E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión.* Madrid: Santillana.

Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning.* San Diego, California: Academic Press.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, Inc.

515. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN DOCTORADOS CIENTÍFICOS

MARGARITA FLOR DE MARÍA MÉNDEZ OCHAITA[1]
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA (BUAP)[2]

RESUMEN

Los establecimientos de investigación científica en México tienen objetivos muy específicos de divulgación del conocimiento y de producción académica. En estos establecimientos, el doctorado científico es el espacio de formación de los nuevos investigadores. La institucionalización de la producción académica en los doctorados científicos se realiza a través de dinámicas formales e informales de interacción y de trabajo entre los estudiantes, investigadores y directivos en la organización científica. En la presente investigación se analizan estas dinámicas de interacción a partir del proceso de producción académica y se propone un modelo multidimensional para entender la trayectoria formativa de los doctorandos.

PALABRAS CLAVE: institucionalización, producción académica, escritura científica, enculturación disciplinar, trayectoria formativa.

INTRODUCCIÓN

En México, los doctorados y en general los programas de posgrado han tenido un crecimiento constante y más acelerado en la última década. Los institutos y centros de investigación que ofrecen estos posgrados son diversos en cuanto a su estructura organizacional e institucional. Esto lleva a reconocer la diversidad del *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de México* y de sus instituciones, sin embargo, también se reconocen sistemas de financiamiento y de evaluación comunes que poco varían por tipo de institución. Las formas en que las organizaciones reciben estas condiciones del entorno y se ajustan a los sistemas son variables. En este contexto, se plantea investigar las dinámicas en el proceso de producción científica desde la perspectiva de los estudiantes en dos establecimientos de investigación, con estructuras organizacionales diferentes y en disciplinas distintas, que ofrecen un marco de comparación y de contraste pertinente para este propósito: el Doctorado en Fisiología del Instituto de Fisiología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el Doctorado en Oceanografía Física del Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE).

En este trabajo se pretende abordar una de las perspectivas de análisis propuestas dentro de un marco de investigación más amplio, como parte del trabajo de tesis de maestría que está en proceso de realización. Los aportes de esta investigación contribuyen al tratamiento del problema general de la investigación planteado en el proyecto titulado: Trayectorias de formación de jóvenes científicos en

México, cuya problemática central trata de las implicaciones de los sistemas de gobernanza de Ciencia y Tecnología para la producción de conocimiento y la formación de nuevas generaciones de científicos (Kent Serna, 2011)[3].

MARCO ANALÍTICO Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo se fundamenta en la sociología institucional de Richard Scott (1992; 2005), y de Walter Powell y Paul DiMaggio (1999) y en planteamientos de Manuel Fernández y Cristóbal Torres (2009) sobre análisis institucional de las organizaciones. Bajo esta perspectiva de análisis, las organizaciones tienen una dimensión *institucional* formada por relaciones implícitas, categorías de pensamiento y normas que se despliegan en tres dimensiones: *la regulatoria, la normativa y la cognitiva*. Así pues, la actividad científica que se realiza en los doctorados, se entiende como un conjunto de reglas formales e informales legítimas que organizan aspectos de la vida social en este contexto. Finalmente, en esta perspectiva de análisis se hace referencia a la capacidad de las organizaciones de interactuar con su entorno físico, cultural, tecnológico, económico, social y político; este aspecto no es tratado en esta investigación.

Las categorías y el marco analítico se construyeron a partir de los planteamientos de Laudel y Gläser (2008) y de Lave y Wenger (Lave, 2011; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999) para entender el concepto de trayectoria y para explorar la transición de aprendiz a colega que experimentan los doctorandos al inicio de su carrera académica como futuros investigadores, situados en *comunidades de práctica* alrededor de la disciplina. Asimismo, para entender el proceso de producción académica se utilizan planteamientos de Carrasco y Kent (2011) y se emplean conceptos de enculturación disciplinaria y comunidades discursivas de Prior (1998) y planteamientos sobre géneros de escritura científica y discurso académico de Bazerman (1988) para entender el proceso de escritura y la "disciplinariedad" en los posgrados científicos.

Se analizaron 12 entrevistas: 7 de estudiantes de Fisiología de la BUAP realizadas en 2010 y 5 de estudiantes de Oceanografía Física del CICESE realizadas en 2011, con los momentos clave identificados por Kent (2011) para el estudio de la trayectoria formativa de los jóvenes científicos (Ver Tabla 1) y que corresponden a las categorías empleadas para este análisis (Ver Tabla 2).

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA COMO PROCESO INSTITUCIONAL

Con una perspectiva institucionalista se propone analizar la producción académica como proceso normativo, cognitivo y regulatorio y dar cuenta de las interacciones de los estudiantes en el posgrado a lo largo de su proceso formativo, entendido como trayectoria. El proceso de producción académica, como tal, requiere de insumos para la producción y como resultado del mismo se obtendrá un producto, que es el artículo científico y la tesis. Se plantea que, de forma objetiva, es posible observar en el proceso, elementos normativos, implícitos y normas de pensamiento que regulan las dinámicas en las organizaciones científicas.

Un punto de partida para analizar el proceso de producción son las actividades académicas cotidianas que realizan los doctorandos, denominada *actividad científica rutinaria.* Un criterio de comparación que distingue a los posgrados estudiados es que las prácticas cotidianas académicas ocurren o no en un laboratorio, así las interacciones de los estudiantes en sus *comunidades de práctica* están orientadas por la propia investigación pero pueden llevarse a cabo localizadas en un laboratorio o en otros espacios distintos a éste. El trabajo rutinario en un laboratorio facilita las interacciones y permite una participación activa, organizada y localizada. De la *actividad científica rutinaria* se obtienen los insumos necesarios para la producción académica, ya sea del trabajo científico en un laboratorio, como en el caso de los fisiólogos o directamente por medio de la escritura, como en el caso de los oceanógrafos que emplean datos previamente obtenidos en salidas marinas para sus investigaciones, un estudiante dice:

> El aprender a escribir ideas tiene que ver con un proceso mental de orden (…) muchas veces ves mu-

> chos resultados, los tienes en la cabeza, pero el comenzar a tener orden y después plasmarlos en un papel, en ese proceso siento que fallamos mucho… [CICESE-P2].

Se observa que la producción académica se compone de elementos comunes en ambos posgrados: la selección o pre-selección de la revista donde se pretende publicar el artículo, que en ambos casos se trata de revistas especializadas y de alto factor de impacto; las *interacciones tutor-estudiante* en el proceso de escritura científica, la revisión entre pares en distintos niveles: entre estudiantes y otros tutores y fuera de la institución por medio de redes (Becher, 2001) para validar forma y contenido en función de los requisitos formales de publicación en las revistas seleccionadas, o bien a través de un comité que evalúa formalmente la calidad y el estatus del trabajo; la evaluación formal en la revista para determinar si el trabajo será publicado y, finalmente, la presentación de los resultados en congresos como una recompensa a la *actividad científica rutinaria* o para comunicar "lo que realmente tiene consistencia y es valioso, novedoso." [CICECE-P4]. Otro estudiante dice: "Pues, no sé, yo creo que todos ambicionamos ir a congresos (…), presentar nuestro trabajo, pues, tanto tiempo como que ahí metido, en el laboratorio, como para que nadie se entere…pues no." [FISIO-P3].

LA ESCRITURA ACADÉMICA COMO PROCESO

La selección o preselección de revistas donde publicar, que realizan en ambos casos, permite conocer el *género* (Bazerman, 1988) con anticipación y acotar las posibles formas *retóricas y discursivas* de la *escritura científica* a un tipo específico, por lo general, se trata del artículo científico. Es por medio de las *interacciones tutor-estudiante* que estos últimos son orientados para aprender y perfeccionar la técnica de la *escritura científica* en determinados *géneros*. También se requiere por parte de los estudiantes de una *lectura, relectura y observación fina* del trabajo realizado por otros en el mismo *género* hasta *"entender"* su contenido y tener "una idea clara de cómo se escribe" en determinado *género*. [FISIO-P3; P4] El trabajo del estudiante es expresar los resultados de forma comprensible y para ello debe redactar textos en español y en inglés, entonces, encuentra referentes en otras fuentes y textos y por medio de personas que lo leen y lo orientan. El rol que juega el tutor es fundamental en este proceso. [FISIO-P1; P2; P4], [CICESE-P1; P2; P3; P6; P7]

En dicho proceso se distinguen dos tipos de *interacciones* entre estudiantes y tutores y entre sus respectivos pares: *interacciones cara-cara e interacciones mediadas por la escritura.* El primer tipo se refiere a una interacción directa *situada* en la *actividad científica rutinaria* que se lleva a cabo en el laboratorio o en los espacios abiertos para la *"discusión"*, tales como los seminarios, las sesiones, los cursos y los congresos o en espacios informales de intercambio libre de ideas: "…el mismo tutor te **orienta** y te **dice**: **'mira, hazlo** de tal modo', '**a lo mejor es más fácil** comprenderlo así'…" [FISIO-P2]. Este tipo de interacción se aplica a la escritura, al trabajo en el laboratorio, a la lectura, a la producción académica como proceso y a otras actividades e interacciones en las que está inmerso el doctorando. El segundo tipo de interacción está *mediado* por la escritura y *situado* en la *actividad rutinaria,* como por ejemplo: las correcciones que hacen los tutores al trabajo escrito, los trabajos colaborativos de escritura y las revisiones en los distintos niveles de los textos y productos: "…sí fue una **gran ayuda** de mi tutor a **nivel de documento escrito y de correcciones…"** [CICESE-P6].

La *escritura científica* es una *actividad científica rutinaria* que realizan los fisiólogos en conjunto con su trabajo en el laboratorio, y los oceanógrafos como práctica rutinaria:

> …Ahorita estoy escribiendo mi tesis, (…) lo normal es que estés haciendo procesamiento de datos y, bueno, análisis de datos, ¿no?, en algún nivel para un artículo, para tu tesis, para cualquier cosa, ¿no?, es lo más común, ¿no?, y escribir… la escritura de algo, de un reporte, o de un proyecto, o parte de tu tesis. [CICESE-P7]
>
> "…Leemos y leemos y leemos pero no es lo mismo a escribir…" [FISIO-P3]

Para realizar la *escritura científica* se muestra que la interacción es indispensable, *discutes* lo que *escribes* y lo que *lees* [FISIO-P3; P2; P3], y que en estas interacciones se identifican distintos niveles de *colaboración* entre estudiantes, entre los miembros de redes informales o formales en proyectos conjuntos, y entre laboratorios.

Estas interacciones formales e informales, cara-cara o mediadas por la escritura son *prácticas de colaboración* necesarias para la producción académica. [FISIO-P3; P5; P1; P2; P5], [CICESE-P7:10,12]. "…para hacer escritos de artículos es más informal (…), compartimos alguna idea y empezamos a trabajar sobre un tema específico." [CICESE-P7]

ENCULTURACIÓN DISCIPLINAR Y ROLES EN LA TRAYECTORIA FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES

Prior (1998) plantea que la *enculturación disciplinaria* es un proceso continuo de producción y reproducción de los individuos, sus prácticas y sus comunidades. El proceso de escritura en los posgrados es *situado y aprendido* en una *comunidad discursiva*. Los fisiólogos y oceanógrafos comparten espacios, reglas y convenciones que gobiernan la interacción en la *comunidad de práctica.*

Los estudiantes desempeñan varios *roles* en la *actividad científica rutinaria* que realizan: *novatos, aprendices y expertos*. Como *novatos*, en la escritura y redacción de textos, en la escritura de textos en inglés, en los aportes a un artículo –en su escritura, en el trabajo de campo para elaborarlo, en la lectura, en las ideas para desarrollarlo, por ejemplo– frente a los miembros de un comité, en la exposición de sus resultados frente a distintas audiencias, en la presentación de propuestas "novedosas" para un artículo, ante la selección de revistas donde publicar… En este rol como *novato*, el estudiante tiene una *participación periférica legítima "situada"* en la *actividad científica rutinaria* que esté realizando. Se aprecia el rol de *novato* en la escritura científica cuando un doctorando compara su participación en la elaboración de artículos antes del doctorado y una vez en él: "…por ejemplo, los de la maestría **yo no los escribí,** nada más participé con los experimentos y en análisis de algunos datos, figuras y eso, y ya estos dos últimos, pues sí, ya tuve una participación, pues más activa." [FISIO-P1]. Los avances del estudiante en cada situación dan la idea de trayectorias particulares que en su conjunto constituyen su trayectoria formativa.

Como *aprendices* frente a los *novatos*, los estudiantes ya saben, por ejemplo que: "…**si tengo que** escribir algo y **sé que** va a pasar a revisión, **que lo revisen varias personas antes**…" [FISIO-P4], pues su experiencia situada les ha permitido anticiparse, por ejemplo, a corregir una mayor cantidad de errores si varias personas revisan su trabajo con anticipación; en la elaboración de artículos: "El tener el artículo, **no hacer** el artículo, sino que **te lo acepten**" [CICESE-P4] muestra que el estudiante es capaz de hacer un artículo, pero no tiene certeza de que sea aceptado. El estudiante investiga el *género* y trata de comprenderlo, hace una *observación fina* para captar y asimilar su estructura, su forma, su contenido y busca reproducirlo de forma "creativa", "novedosa" y "valiosa".

Una vez *experto*, el estudiante se presenta como especialista en cada *actividad situada* que realiza, y el tránsito de novato a experto en cada una de estas actividades constituye una *trayectoria particular* de su formación científica. En congresos: "…muchas veces cuando tú presentas algo, se te acerca gente que trabaja en cosas similares", "…muchas veces te sorprenden porque ya conocen tu trabajo y te hablan como si ya te conocieran y son discusiones muy interesantes…" [CICESE-P6; P7] Se plantea que estas *trayectorias particulares* son *simultáneas* y *no lineales* en una temporalidad determinada, su recorrido es dinámico por el ritmo con que son transitadas, en el que intervienen principalmente dos factores: el trabajo que realiza el estudiante como *actividad científica situada,* influenciado por sus propias emociones, motivaciones y gustos; y las *valoraciones del profesor hacia el estudiante* en cuanto guía en su recorrido por estas trayectorias particulares. Las *trayectorias particulares* articuladas en su conjunto componen la trayectoria formativa de los doctorandos y una vez que el estudiante se desempeña como *experto* en este conjunto, se convierte en *colega*.

LA PUBLICACIÓN COMO MECANISMO DE EVALUACIÓN

La publicación es un *mecanismo de evaluación* en el proceso de producción académica, si se acepta el trabajo, entonces se reconoce su valor como producto en sí y como resultado del trabajo de investigación científica. Hecho, finalmente, de esta forma se otorga reconocimiento a los que participaron en la investigación como *autores y coautores.*

La publicación de un artículo científico es parte del trabajo que realizan los estudiantes de doctorado en estos posgrados, los estudiantes se refieren a esta actividad como un "requisito que deben cumplir", pero también como "un objetivo". [FISIO-P1], [CICESE-P6; P7].

Las exigencias para entregar avances o productos en tiempos específicos y la "presión" para "publicar" se aplican a los doctorandos, pues se requiere cierto tiempo para "ir aterrizando" los trabajos y cumplir con el requisito. [CICESE-P7]

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Con el análisis anterior se trata de entender la producción académica como proceso formativo de los doctorandos y caracterizarlo poniendo énfasis en la actividad rutinaria.

Para explicar en qué consiste el proceso, se señala que la *actividad científica* puede ser localizada en un laboratorio o en torno a otros procesos formativos, como la escritura científica. Se observa que en el proceso, ya sea de producción o de escritura, las interacciones pueden diferenciarse como *interacciones cara-cara e interacciones mediadas por la escritura* y en distintos niveles entre estudiantes, tutores y en redes, realizadas como *prácticas de colaboración* formales e informales.

También se describen los *roles* que desempeñan los estudiantes en las *actividades científicas rutinarias* que realizan. Con este análisis, es posible entender el concepto de trayectoria formativa como una composición de *trayectorias particulares* "dinamizadas", por el trabajo *situado* de los doctorandos y por las *valoraciones del tutor hacia el estudiante*, como factores fundamentales en el recorrido por la trayectoria. Con esta configuración, se propone que el concepto de trayectoria se comprenda como un modelo institucionalizado y multidimensional compuesto por t*rayectorias particulares simultáneas y dinámicas* en la formación de científicos. Con el propósito de representar este modelo, la trayectoria formativa ya no se concibe simplificada como un modelo lineal de momentos en el tiempo, sino que se comprende como un modelo multidimensional que articula los *roles*, las *actividades científicas rutinarias (trabajo en laboratorio, escritura, interacciones, producción académica, publicaciones, participación en congresos)* en una *temporalidad acotada* que es recorrida por el doctorando. Se trata, entonces, de una concepción más amplia que simula un entramado de trayectorias en movimiento que producen y reproducen *identidad y autonomía científicas.*

> …Creo que la finalidad de un científico es ésa, transmitir los conocimientos, pero no sólo publicando, sino también formando a otras personas, porque esas personas son las que en un futuro, cuando me jubile [risas] van a ser los que siguen, lo que tienen que hacer… [FISIO-P4].

Para finalizar, se señala que en el proceso de producción académica la publicación se convierte en un *mecanismo de evaluación* legítimo, por medio del cual los estudiantes se enfrentan al "reto" o "presión" de la *escritura científica* y, en conjunto con otras *actividades científicas,* construyen una trama de *trayectorias particulares* circunscritas en una *comunidad de práctica discursiva*, que son recorridas con cierta flexibilidad hasta que el estudiante puede convertirse en *colega* en una *temporalidad acotada y preestablecida.* En esta construcción limitada y delimitada por las instituciones y sus entornos, el estudiante crea su identidad como científico.

Tabla 1. Momentos clave de la trayectoria de formación de jóvenes científicos a nivel organización y políticas académicas.

organización y políticas académicas.

Momento de la trayectoria	Nivel de análisis: Organización y políticas académicas
Reclutamiento y preparación previa	Paso por la maestría o reclutamiento directo
Inserción en un grupo	Proyectos y laboratorios
Cursos y seminarios	Plan de estudios, cursos optativos
Actividad científica rutinaria: **El laboratorio y prácticas de campo**	Equipamiento Instrumentación Espacios de trabajo
Momentos e interacciones formales e informales de encuentro	Cursos, evaluaciones semestrales
Mecanismos de evaluación	
Primeros productos académicos: **Ponencia**	Congresos
Productos académicos: Publicaciones	Revistas
Tesis y evaluación	Comité de tesis

*Nota:*Tomado del cuadro “Momentos clave de trayectorias” (Kent Serna, 2011)

Tabla 2. Categorías de análisis empleadas

Categorías de análisis
Proceso de producción académica
Actividad científica rutinaria
Interacciones tutor-estudiante
Valoraciones del profesor hacia el estudiante
Mecanismos y momentos de evaluación

Notas

[1] Estudiante de la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas e integrante del Grupo de Investigación sobre trayectorias coordinado por el doctor Rollin Kent.

[2] Facultad de Administración

[3] Este proyecto ha contado con apoyo de las siguientes fuentes: Proyecto VIEP 2012 “Trayectorias Formativas de Jóvenes Científicos”. Programa de aseguramiento de investigadores consolidados de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, BUAP y Proyecto IDCA 8850. “Entornos Institucionales y Disciplinarios que Modelan la Formación de Científicos en México”, Subsecretaría de Educación Superior. Programa de mejoramiento del profesorado. Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, Convocatoria 2010.

BIBLIOGRAFÍA

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science.* Madison: University of Wisconsin Press.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Carrasco Altamirano, A. & Kent Serna, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.

DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En DiMaggio, P.J. & Powell, W. W. (Eds.). *El nuevo institucionalismo en la teoría organizacional* (pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández Esquinas, M. & Torres Albero, C. (2009). La ciencia como institución social: clásicos y modernos institucionalismos en la sociología de la ciencia. *Arbor: ciencia, pensamiento, cultura, 185*(738).

Kent Serna, R. (2011). Trayectorias de formación de jóvenes científicos en México. Documento inédito Protocolo de Investigación. Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, BUAP, Puebla.

Laudel, G. & Gläser, J. (2008). From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers. *High Educ Springer, 55,* 387-406.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice:* University of Chicago Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation:* Cambridge University Press.

Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: a sociohistoric account of literate activity in the academy:* L. Erlbaum Associates.

Scott, W. R. (1992). *Organizations: rational, natural, open systems:* Prentice Hall.

——— (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y política pública,* XIV(3), 26.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

516. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU IMPLICACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

NORA IMELDA GONZÁLEZ SALAZAR
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAULIPAS (BENFT)
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS (UAT)

RESUMEN

El presente es un trabajo descriptivo, exploratorio y cuasi-experimental, ubicado en la línea de investigación de la Estilística y el Aprendizaje. Se desarrolló desde la perspectiva teórica de la ciencia cognitiva centrando su interés en explorar la posibilidad de que los estilos de aprendizaje de jóvenes de educación superior influyan en su habilidad para comprender textos escritos. La muestra fue accidental integrada por 37 estudiantes universitarios de primer semestre, para diagnosticar los estilos de aprendizaje se utilizaron los Inventarios *VARK* (Fleming y Bonwell, 1997) y Kolb (1976), y un tercero de *Grasha - Riechmann* (1996). La evaluación de la comprensión lectora se realizó con un instrumento preparado en un Software Super Lab Pro que permite integrar los ítems de los cuestionamientos y medir los tiempos de reacción del sujeto al responder. Los mejores lectores resultaron ser los de estilo visual.

PALABRAS CLAVE: estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

Dentro del estudio cognitivo del aprendizaje en el aula escolar se ha enfatizado una aproximación centrada en el estudiante. Desde la misma se plantean una gran variedad de programas cognitivos que han sido diseñados con el propósito de facilitar el aprendizaje. En específico existen los programas que pretenden concientizar al alumno de sus habilidades, los que desarrollan habilidades de pensamiento y de aprendizaje, así como los que consideran que el contexto cognitivo es necesario para que las categorías de los programas mencionados puedan funcionar (Beltrán, 1998; Sholseth & Watanabe, 1991).

Algunos esfuerzos académicos se han centrado sobre la primera categoría, en donde se trata de poner las habilidades metacognitivas (Feldman, 1988; Geisler-Brenstein, Hetherington & Schmeck, 1996), de estilos de aprendizaje y de estilos de inteligencia al servicio del aprendizaje. En específico, el área de concientización de estilos de aprendizaje está cambiando de ser un área exploratoria hacia la determinación de modelos cognitivos en donde se pueda identificar cómo las variables que se presentan en la enseñanza de una temática impactan en parámetros cognitivos de estilos de procesamiento de la información usados en el aprendizaje (Dunn & Dunn, 1978; Costa, 1991; Grasha, 1991; López, 2001).

Existen estudios relevantes acerca de la posible relación entre los estilos de aprendizaje y la manera habitual en que un individuo procesa y aplica procesos cognitivos específicos, entre ellos Green

y Parker (1989) y Sein y Robey (1991), quienes encontraron evidencia de que el estilo de aprendizaje sí influye en el rendimiento de alumnos en asignaturas del campo de las ciencias exactas.

En específico Wong y Matalinares (2011) en su estudio acerca de la relación entre estrategias de comprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios no lograron demostrar dicha relación aplicando el modelo teórico de Kolb. En contraste, Zavala (2008), y García, Peinado de Briceño y Rojas (2007), aplicando el Modelo de Honey-Alonso, muestran que los estilos de aprendizaje sí tienen una dependencia con las variables de estrategias de lectura y los estilos reflexivo y teórico.

El presente estudio, el cual se enmarca teóricamente como estudio de ciencia cognitiva en el campo de la Teoría del Procesamiento de la Información (TPIH). explora la posibilidad de que los estilos de aprendizaje de los jóvenes estudiantes de nivel superior puedan ser un factor de influencia en su habilidad de comprensión en la lectura de textos mediante tres de los modelos teóricos acerca de estilos de aprendizaje: VARK (Fleming & Bonwell, 1997; Kolb, 1976 y Grasha, 1996).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general: A través de este trabajo se pretende estudiar la relación entre estilo cognitivo de aprendizaje y el modo de comprensión lectora en jóvenes estudiantes de nivel superior.
Objetivo específico: Determinar algunas diferencias en el proceso lector dependiendo del estilo de aprendizaje de los estudiantes.

MÉTODO

Esta investigación se constituye como un estudio de ciencia cognitiva de estilística. Se trata de un estudio tipo descriptivo, exploratorio y cuasi-experimental dado que se usaron estudios de tiempos de reacción en los que se controlaron variables de comprensión lectora de un texto para ver el tiempo que les conlleva a los participantes resolver las tareas cognitivas solicitadas. La variable independiente es el modo de comprensión lectora que el lector aplica al leer; otra variable independiente fue el tipo de material utilizado en el texto, la variable dependiente es el tiempo que el lector utiliza al responder a preguntas sobre los contenidos de los textos, ya sea a preguntas congruentes e incongruentes en relación al contenido.

En el estudio la muestra se conformó de forma accidental y por conveniencia, es decir no probabilístico con 37 estudiantes del nivel superior.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Para la implementación del estudio cuasi-experimental se usó el software Super Lab Pro, que permite presentar el instrumento de comprensión (textos narrativos y descriptivos); después presenta cuestionamientos acerca del contenido textual y registra los tiempos de respuesta ante tareas cognitivas en milisegundos usando las teclas del tablero.

Los textos usados en el instrumento fueron tomados del *Programa para mejorar la Comprensión Lectora de la Comunitat Valenciana d'Innovació Educativa* (2008) en la que se plantean lecturas cuyo contenido y estilo permite que los lectores tengan las mismas posibilidades respecto de sus referentes previos. En cuanto a amplitud, cada lectura del estudio no fue mayor a 350 palabras. Los textos del instrumento fueron ocho y 80 las preguntas de comprensión En cuanto a los instrumentos que se eligieron para trabajar lo concerniente a estilos de aprendizaje, fueron tres, los cuales han sido producto de investigaciones y experiencias previas de valoración en este campo y por tanto son instrumentos ya estandarizados.

En primer término se consideró el *Inventario VARK*, la versión que se utilizó fue desarrollada por Fleming y Bonwell (1997), en su versión 2.0. adaptada por De la Paz y Lozano en enero de 1998 (Lozano, 2000).

Otro de los instrumentos fue el *Inventario* de Estilos de Aprendizaje de Kolb (Kolb, 1976; Kolb, Rubin & Mc Intyre, 1977), del que surge del denominado Modelo de Aprendizaje con base a experiencias (Kolb, 1989; Lozano, 2000).

El tercer instrumento utilizado fue el desarrollado por Anthony Grasha, en colaboración con Sheryl Hruska Riechmann en 1996, el cual se enfoca en identificar los estilos de aprender de estudiantes de nivel universitario (Grasha, 1996). En este instrumento se identifican seis estilos, opuestos en relación a tres dimensiones; las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje (participativo vs. apático), las perspectivas sobre los compañeros y maestros (competitivo vs. colaborativo), y las reacciones a los procedimientos didácticos dentro del salón de clases (dependiente vs. independiente).

RESULTADOS

Primero se procedió a determinar si existen diferencias entre estilos cognitivos de aprendizaje de los participantes ya que en caso de existir una variabilidad entre los inventarios considerados sería necesario hacer análisis estadísticos por cada inventario y la interacción de cada inventario vs. el tipo de texto.

Para este caso se procedió entonces a ver el efecto del Factor Estilo de Aprendizaje. Aquí se procedió a un análisis Ómnibus de Varianza de un solo sentido de 14 subniveles y de medidas repetidas. La Figura 1 describe las diferencias de desempeño encontradas en este resultado.

Como se puede observar, cuando se usan puntajes estandarizados para la comparación de los diferentes inventarios en el *ANOVA* inicial se puede observar un efecto significativo que básicamente se debe a los puntajes del estilo auditivo del inventario *VARK.* Esto sugiere que es este último inventario el que podría ser de interés como punto de contrastación con el factor tipo de texto. De hecho el tipo de modalidad cognitiva que este inventario postula, se refiere más a mecanismos cognitivos de procesamiento automático, que revelan participación cognitiva diferencial dado una tarea cognitiva. No así el cuestionario de *Kolb* que se refiere más a un tipo o estilo de actividad que usa el individuo; o bien, de acuerdo a *Grasha* (1996) que refiere al tipo de estrategia de aprendizaje dentro del ambiente del aula escolar. De esta forma este primer resultado señala que los participantes tienden a ser homogéneos en cuanto a su estilística y que la modalidad cognitiva del inventario *VARK* puede ser de más utilidad cuando un procesamiento cognitivo involucrado en la solución de una tarea cognitiva (comprensión lectora) está siendo analizado.

Para el análisis de los datos originados por el diseño experimental de estilo cognitivo de acuerdo al *VARK* contra el tipo de Texto, en el estudio se realizó un *ANOVA* mixto de 4 (Estilo cognitivo) x 2 (Congruencia textual) x 8 (Tipo de texto). Aquí se consideró que ninguno de los sujetos considerados en el estudio tuviera más del 10 % de errores y sólo se trabajó sobre los datos de acierto como mejores estimadores de parámetros cognitivos involucrados en la tarea experimental. En la tabla 1 se presentan los diferentes efectos principales e interacciones resultantes del análisis *ANOVA*.

Nótese que el análisis muestra efecto significativo para el factor de estilo cognitivo, para el factor tipo de texto, pero sin efecto significativo para el factor de congruencia textual. No existió efecto de interacción entre los tres factores. Un panorama global puede obtenerse en la gráfica de interacción de los tres factores del estudio tal y como se ilustra en la gráfica siguiente. Es relevante que los individuos demuestran tener un desempeño similar tanto en el modo de congruencia como el de incongruencia textual, pero es en los textos iniciales y en modo de incongruencia (panel derecho) en donde los estilos de aprendizaje parecen tener un efecto en términos de desempeño.

En la figura 2 se observan las comparaciones analíticas que muestran una diferencia significativa entre el desempeño de participantes con estilo visual y kinestésicos $F(1, 31) = 5.21$, $p = .029$, pero no diferencias significativas entre el estilo visual y el auditivo o lector en el texto 1, ni diferencias significativas cuando se comparan entre ellos los estilos lector, auditivo y kinestésico. Dicho efecto diferencial en el primer texto se mantiene, si se promedia el desempeño de ambos modos de congruencia textual dado que no hubo efecto principal significativo en este factor tal y como se ilustra de forma gráfica de abajo la interacción de factores. Queda claro que el mayor efecto diferencial es obtenido en el modo de incongruencia, dado a que probablemente significa un grado de complejidad mayor y por lo mismo la

demanda cognitiva produce efecto diferencial entre estilos cognitivos. Claro está que este no es el caso para los demás textos considerados. Lo cual requiere un análisis más detallado.

En general fue el estilo visual el que al parecer ocasionó las medias de desempeño más rápidas, seguido para las latencias del estilo lector, luego por el desempeño de estilo auditivo y finalmente teniendo como desempeño más lento los participantes con estilo kinestésico. La siguiente figura muestra de forma gráfica el tiempo de desempeño promedio a través de todas las condiciones experimentales para los diferentes estilos cognitivos considerados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con relación a la pregunta de investigación que relaciona el interés de conocer, si el estilo cognitivo de un participante está relacionado a la forma en cómo comprende un texto. A este respecto obsérvese que se obtuvo un efecto significativo sobre el factor de estilo en el análisis *ANOVA* (Tabla 1) pero que al mismo tiempo dicho factor no interactúa significativamente con el texto. Lo cual quiere decir que efectivamente el estilo influye en la capacidad de los participantes para responder una tarea de comprensión lectora, pero dicha capacidad es independiente de la manipulación de contenido de códigos visuales y verbales que se presentan en los textos. Esto no quiere decir que dichas manipulaciones textuales no afectarán el desempeño. Más bien indica que dichas manipulaciones influyen de igual forma en todos los participantes independientemente del estilo cognitivo, tal y como lo señala el efecto significativo para el factor de texto (Tabla 1). En general la respuesta a la pregunta es que el individuo que posee un estilo cognitivo visual, tenderá a tener mejor desempeño que individuos con estilo lector y a su vez participantes con estilo lector se desempeñarán mejor, que individuos con estilo auditivo y kinestésico independientemente de la complejidad y manipulación textual (Figs. 3 y 4). El por qué esto puede ser así, se puede relacionar a que los participantes están sumergidos en un contexto cultural visual donde sus estrategias de procesamiento y codificación de información están más entrenadas en la imagen y los medios como opciones de comunicación y conocimiento. Esto daría apoyo a aquellas teorías de la instrucción tipo multimedia donde la preferencia por el uso de videos e imágenes prevalece sobre el uso de la manifestación de significados por medios escritos.

Una palabra de atención está en demanda a este respecto. Nótese que en la Figura 3 los individuos con perfil visual fueron los que tuvieron un mal desempeño en el Texto 6. Lo curioso es que dicho texto está basado en la representación visual de un mapa. Se supone que es aquí donde esta población de individuos visuales debería tener preponderancia en desempeño sobre los demás participantes, pero esto no fue así. Esto nos demanda mayor profundidad sobre lo que se considera un estilo cognitivo de aprendizaje. Por ejemplo; ¿Será que la manipulación visual afectó aspectos holísticos o elementales de la configuración de la imagen no aptos en la estrategia de codificación visual en un estilo visual?, y ¿será que el estilo visual impone una línea de codificación elegida por un individuo y que cuando no se toma en cuenta dicha naturaleza preferente, el hecho de presentarles información visual de otra forma afecta su desempeño? Queda claro que no es suficiente sólo presentar imágenes para favorecer su estilo preferente. Más bien se sugiere que se debe indagar sobre la naturaleza cognitiva del estilo preferente visual de un lector antes de asumir que este estilo les favorecerá, ya sea en comprensión lectora o en tareas de aprendizaje. Dicha naturaleza cognitiva dentro del contexto de comprensión lectora queda entonces como una pregunta abierta que puede ser abordada por nuevas líneas de investigación al respecto.

Como han mostrado los resultados experimentales, se puede considerar que existe un desempeño diferenciado por parte de los estudiantes al realizar tareas de tipo lector tomando como referencia su estilo cognitivo de aprendizaje; esto puede derivar implicaciones interesantes a la hora de la enseñanza. Por ejemplo, si los estudiantes kinestésicos requieren más recurso cognitivo al leer un texto escrito pues así lo demuestran los resultados de su desempeño en tiempos de reacción, es muy importante por parte del que enseña y del que aprende el distinguir estas condiciones para hacer más efectivas las

tareas relacionadas con la lectura. Se podría también considerar dentro de este aspecto que, de acuerdo a las preferencias y tendencias manifestadas a través del estilo cognitivo de aprendizaje, se debería dar la oportunidad al alumno de incidir en ese proceso de concientización hacia su aprendizaje, hacia la utilización de sus capacidades metacognitivas con el fin de adecuar sus recursos de manera intencionada y mejorar su aprovechamiento como estudiantes (Bonwell & Hurd, 1998, citados por Lozano, 2000).

Así también, Flemming y Mills (1992) sugieren que, tal como un alumno puede ser consciente de sus estilos de aprendizaje y aplicar sus posibilidades, los profesores también pueden sacar provecho al detectar sus preferencias a la hora de enseñar, y esto lo llevaría a reflexionar más en el tipo de estrategias que pone en juego en el desarrollo de su actividad docente, pues si los profesores dan primacía a un mismo tipo de estrategias y medios didácticos en su labor, corren el riesgo de dejar fuera de posibilidades a aquellos sujetos cuyos estilos no son coincidentes con sus estilos de enseñanza.

Tabla 1. Efectos principales de los factores estilo, congruencia textual y tipo de texto.

EFECTO	SC	GL	MC	F	P
ESTILO	173E6	3	577E5	3.13	.040*
CONGRUENCIA	301E4	1	301E4	.61	.441
CONGRUENCIA * ESTILO	152E5	3	508E4	1.03	.393
TEXTO	366E6	7	522E5	12.67	.000*
TEXTO * ESTILO	936E5	21	446E4	1.08	.370
CONGRUENCIA * TEXTO	255E6	7	364E5	9.57	.000*
CONGRUENCIA * TEXTO * ESTILO	336E5	21	160E4	.42	.989

Figura 1: Se describen los puntajes estandarizados para las diferentes pruebas de estilos de aprendizaje considerados en el estudio. Las primeros tres categorías se refieren al inventario *VARK*. Las siguientes cuatro categorías se refieren al Inventario Kolb y el resto a las categorías del inventario del Dr. Grasha.

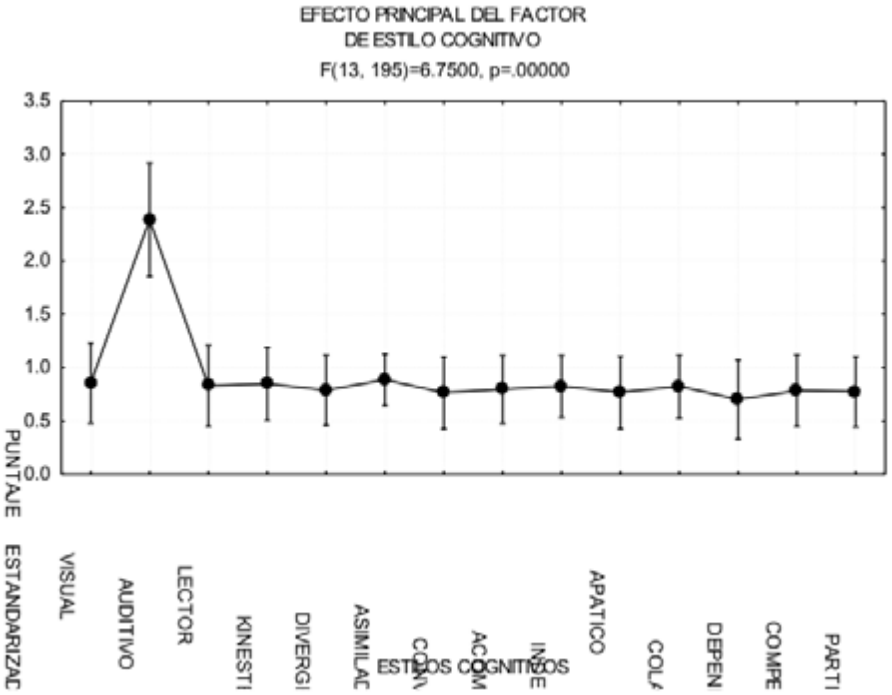


Figura 2. Se describe como los sujetos covariaron su desempeño ante la tarea cognitiva a través de las diferentes condiciones experimentales

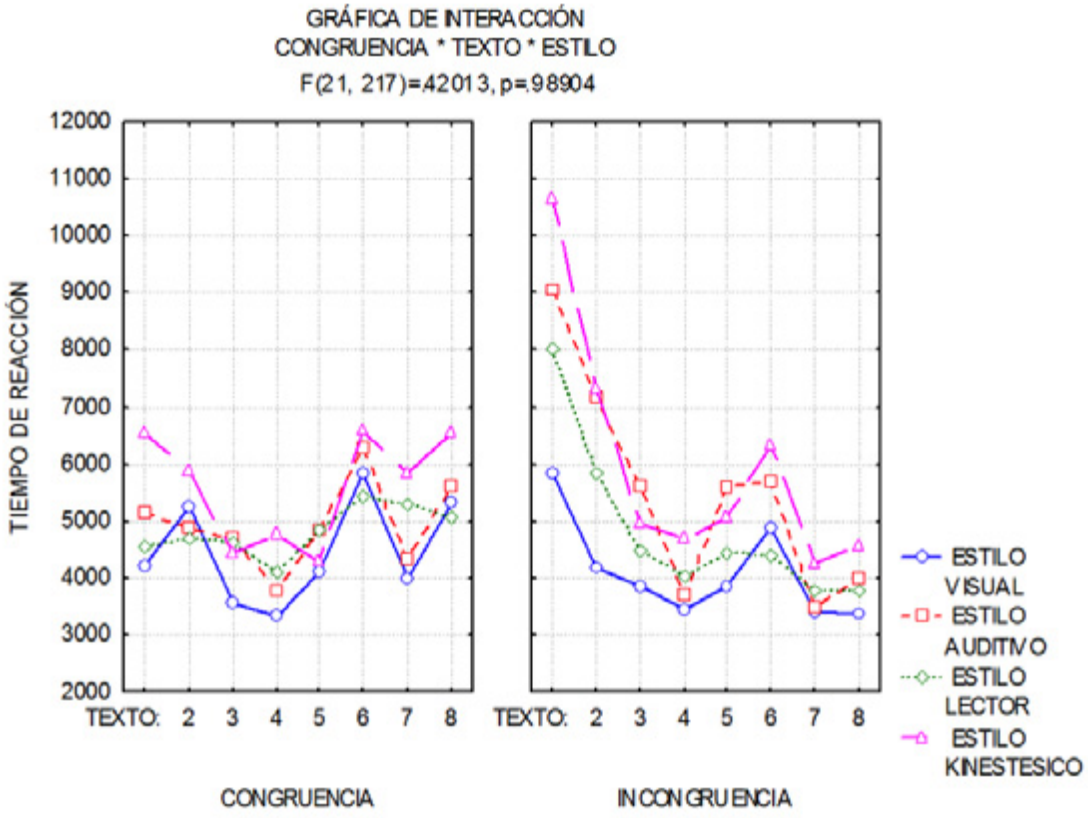


Figura 3. Desempeño de los participantes promediando ambos modos de congruencia textual.

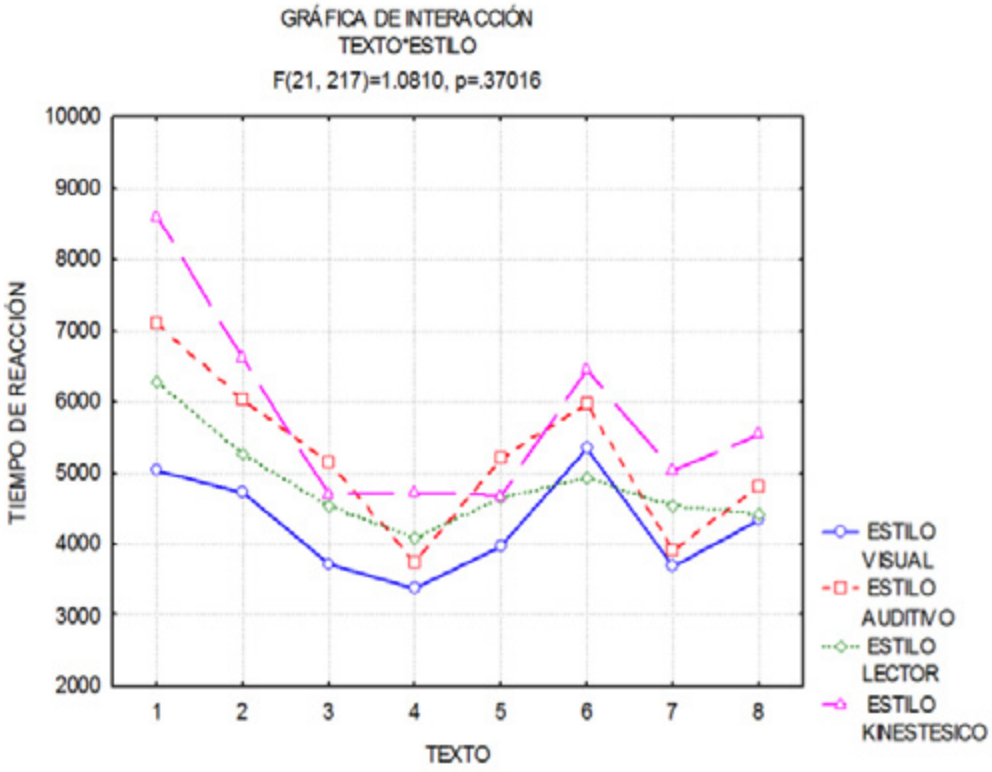
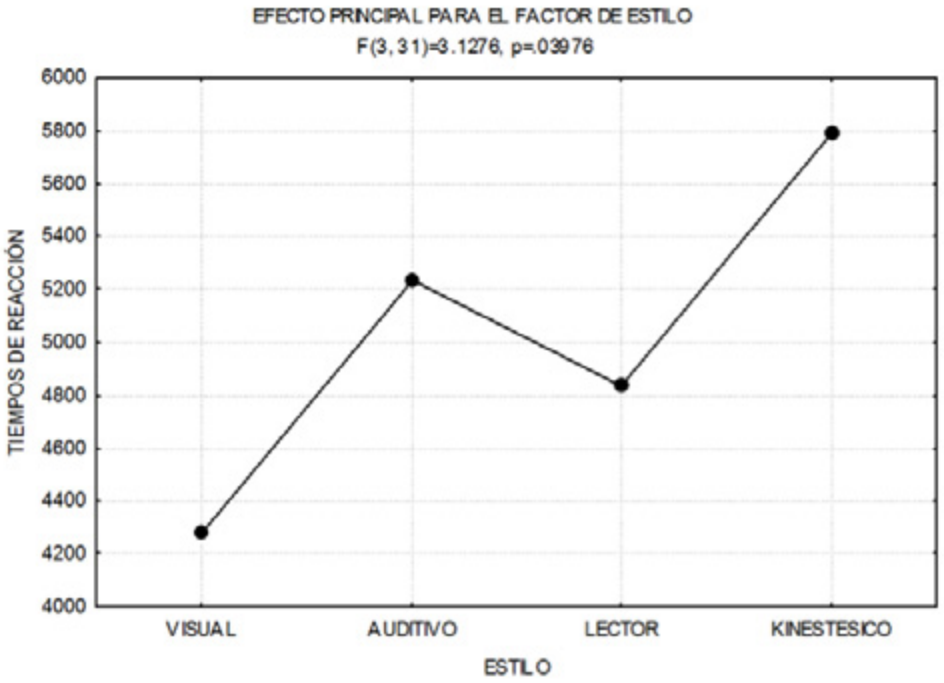


Figura 4. Desempeño de los participantes en el estudio de acuerdo a su estilo cognitivo de aprendizaje**.**



BIBLIOGRAFÍA

Anderson, J. A. (2000). Intuition in managers: Are intuitive managers more effective? *Journal of Managerial Psychology,* 15(1), 46-47.

Armstrong, S.J. (2000). The influence of individual cognitive style on performance in management education. *Education Psychology,* 20(3), 323 339.

Beltrán, J.A. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

Costa, E. R. (1991). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia: ASDC.

Dunn, R. & Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

———— (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach.* New Jersey: Prentice Hall.

Feldman, J. A. (1988). *Connectionist Models and their implications: Readings from Cognitive Science;* Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation.

Fleming, N. D. & Bonwell, C. C. (1997). *VARK: A guide to learning styles.* Recuperado de http:// www.vark-learn.com/english/index

Fleming, N. D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy,* 11, 137–14.

García, H., Peinado de Briceño, S., & Rojas V., F. (2007). Variables académicas y Estilos de Aprendizaje en estudiantes del ciclo de iniciación universitaria. *Laurus*, 13, 221-240.

Geiger, M. A. (1991) Performance during the first year of college: differences associated with learning style. *Psychological Reports*, 68, 633-634.

Geisler-Brenstein, E., Hetherington, J. & Schmeck, R. (1996) An individual difference perspective on students diversity. *Higher Education*, 31(1), 73-96: Springer Netherlands.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching whit style: A practical guide to enchanting learning by understanding teaching and learning styles.* Pittsburgh: Alliance Publishers.

———— (1991). *Practical applications of Psychology.* (4th Edition). New York: Harper-Collins.

Green, D. & Parker, R.M. (1989) Vocational and academic attributes of students whit different learning styles. *Journal of College Student Development*, 30(5), 395-400.

Kolb, D. (1989). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and Development.* Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

———— (1976). *The Learning Style Inventory.Technical Manual*. Boston: Mc. Ber.

Kolb, D.; Rubin, I. & Mc. Intyre, C. (1977). *Psicología de las organizaciones: Experiencias.* México: Prentice-Hall Internacional.

López, E. O. (2001). *Los procesos cognitivos en la enseñanza-aprendizaje: el caso de la Psicología*

Cognitiva y el aula escolar. México: Trillas-ITESM

Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa.* México: Trillas- Universidad Virtual-ILCE ITESM.

Programa para mejorar la Comprensión Lectora de la Comunitat Valenciana d'Innovació Educativa. Recursos Educativos. Materiales para mejorar la comprensión Lectora. Programa de A.C.G. de la E.S.O. Recuperado de http://www.amejor.net

Sein, M. K. & Robey, D. (1991) Learning style and the efficacy of computer training Methods. *Perceptual and motor skills Journal,* 72, 243-248.

Sholseth, R. D. y Watanabe, D. (1991). How do you choose a thinking skills program that is right for you? En Costa, A. L. (Ed.), *Developing Minds; Programs for Teaching Thinking.* Vol. 2, (pp. 114 – 120), Virginia: ASCD.

Wong, M. & Matalinares, C.M. (2011). Estrategias de Metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Psicológica, 1*4(1), 235-260.

Zavala, H. A. (2008). Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. (*Tesis inédita de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Facultad de Psicología, Lima, Perú.

520. POTENCIACIÓN DE HABILIDADES LECTORAS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS PARA PROMOVER LA LECTURA LITERARIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

HILDE ELIAZER AQUINO LÓPEZ
MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ
MÓNICA ALMEIDA LÓPEZ
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS VALLES, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

RESUMEN

Se asume que la lectura literaria abona en la construcción de la lectura crítica, la cual implica el desarrollo de estructuras cognoscitivas que posibiliten su utilización dentro y fuera del aula. El fortalecimiento cognoscitivo a su vez brinda a los alumnos oportunidades para permanecer en su trayecto formativo hasta la educación superior. Con ello se espera incidir en una mejor calidad de vida.

El proyecto consta de dos etapas: en la primera, los alumnos universitarios que se involucren participarán en talleres de capacitación (*Expresa*) en el propio Centro Universitario de los Valles (CU Valles), para potenciar sus habilidades lectoras y a la vez capacitarse como promotores para dirigir el proyecto de intervención en las escuelas de educación básica (*Sale y vale*).

La experiencia que se presenta corresponde a una investigación en proceso que se está desarrollando en el Centro Universitario de los Valles en Jalisco.

PALABRAS CLAVE: habilidades lectoras, promotores sociales, mediaciones.

ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA

La región Valles se encuentra en el Centro Occidente del estado de Jalisco y colinda con las regiones 01 Norte, 10 Sierra Occidental, 12 Centro, 06 Sur, 07 Sierra de Amula y con el estado de Nayarit. Tiene una superficie de 5,851 km^2, lo cual representa 7.3% del total estatal, ubicando a la región como un área geográfica media. Está conformada por 14 municipios: Ahualulco de Mercado, Amatitán, Ameca, San Juanito de Escobedo, El Arenal, Cocula, Etzatlán, Hostotipaquillo, Magdalena, San Marcos, San Martín de Hidalgo, Tala, Tequila y Teuchitlán.

De acuerdo al Consejo Estatal de la Población (COEPO), en 2009 en la región había 308 mil 730 habitantes, este volumen de población regional representa el 4.6% de la población total del estado de Jalisco. Las características de la población son netamente rurales, escasos recursos económicos, bajo nivel de poder adquisitivo, niveles de empleo focalizados al sector primario, escasa preparación académica de la población (con poca permanencia en la formación universitaria).La demanda de educación en la región en el año 2009 fue: para preescolar 15,664, para primaria 47,090, para secundaria 18,563, para bachillerato 11,788 y para educación superior 4,141. Es evidente cómo desciende el porcentaje de aspirantes a estudios universitarios.

Según los datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO), ninguno de los municipios de la región Valles alcanza la media estatal de 8.8 años de escolaridad según el Censo Nacional de 2010: Ahualulco del Mercado 8.2, Etzatlán 8.1, San Marcos 8, Tequila 8, Amatitán 7.9, Ameca 7.9, El Arenal 7.9, San Martín Hidalgo 7.8, Tala 7.8, Magdalena 7.6, San Juanito de Escobedo 7.5, Cocula 7.5, Teuchitlán 7.3 y Hostotipaquillo 6.7.

A partir de la información precedente, se puede afirmar que existe escaso desarrollo, tanto educativo como laboral en la región Valles, lo que a su vez incide en un bajo nivel socioeconómico. Se reconoce además que existe el potencial para fortalecer tanto la formación de estudiantes, como su posterior inserción en el mundo laboral. Siguiendo a Delors:

> La educación básica para todos es vital y tendrá que abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación, lo cual proporcionará a cada persona los medios de modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad (Delors et al., 1996).

Lo anterior resalta la importancia de la formación que se pretende en la educación básica como un momento estratégico que incide y condiciona el trayecto escolar formativo de los alumnos, al proveerles de estrategias, conocimientos y desarrollar habilidades que les facilitan o dificultan su posterior incorporación y permanencia en la educación superior.

De acuerdo con algunos teóricos como Vigotsky, Freire, y Lankshear y Knobel, la lectura es una habilidad esencial para el ser humano que posibilita el desarrollo del pensamiento (habilidades mentales superiores), una competencia que le permite aprender tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Por lo que fortalecer la competencia lectora en los estudiantes de educación básica en la región Valles, potenciaría, a su vez, una más elevada calidad de vida, por aumentar las posibilidades de que permanezcan en su trayecto formativo hasta culminar estudios de educación superior y su inserción laboral.

> La competencia lectora abarca una amplia variedad de habilidades cognitivas como la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras y características lingüísticas y textuales, así como el conocimiento del mundo. Además incluye aspectos de índole metacognitiva como la conciencia en la habilidad de usar diferentes estrategias que sean apropiadas al leer los textos (Díaz & Flores, 2010).

El desarrollo de la competencia lectora implica un proceso que inicia desde el propio hogar, continúa en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y continúa en la educación media y superior. La competencia lectora:

> Se concibe como un proceso en evolución el cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo y ancho de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos (Díaz & Flores: 2010).

Por lo que es tarea fundamental de la educación básica proporcionar a los alumnos mediaciones necesarias para la potenciación de la competencia lectora. Para México es indispensable fortalecer los procesos cognoscitivos de su población, por ello es necesario formar lectores no sólo en el sentido de decodificadores, sino con la capacidad de darle sentido a la información, de relacionarla y contextualizarla, de llegar a inferencias y deducciones, a posicionarse y formar juicios acerca de su veracidad, además de su aplicabilidad en la mejora de su entorno inmediato. “El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos” (Freire, 2008).

La palabra posibilita el diálogo, con ello otorga un papel activo al sujeto para conocer, para transformar su realidad. La lectura implica un movimiento acción-reflexión que permite tomar distancia de una situación para el análisis de sus partes constitutivas y, al volver reflexivamente sobre ella, posibilita la síntesis integradora que lleva a un mayor nivel de conciencia, esto es la praxis.

> Lograr que nuestra sociedad forme lectores competentes implica, sin duda, seguir trabajando para que todos los niños y jóvenes tengan fácil acceso a una variedad de libros y materiales de lectura. Pero también implica reforzar las prácticas de enseñanza en las aulas para que, usando esos materiales, sea posible desarrollar competencias lectoras de mayor complejidad. A su vez esto supone mejorar los procesos de formación profesional de los docentes, así como de los mecanismos de acompañamiento para atender oportunamente sus dificultades y necesidades (Díaz & Flores: 2010).

La formación de lectores competentes no puede ser responsabilidad sólo de una escuela o un nivel educativo, su complejidad implica la necesidad de coordinar esfuerzos con la educación universitaria y otros actores sociales (autoridades municipales) en la formación de los futuros ciudadanos de México.

En el Centro Universitario Valles (Universidad de Guadalajara) se propone la realización de un proyecto de intervención socioeducativa, en que se involucre a los alumnos que cursan el quinto semestre de licenciatura (Administración, Agronegocios, Contaduría, Derecho, Educación, Psicología, Sistemas de Información, Trabajo Social, Turismo, Enfermería, Mecatrónica, Electrónica y Computación) como promotores de talleres de potenciación de la competencia lectora en alumnos de educación básica de los 14 municipios de la región Valles.

El proyecto consta de dos grandes fases: Formación de los alumnos promotores (acciones al interior de CU Valles) e intervención (acciones en las escuelas de educación básica).

OBJETIVOS Y METAS

General: Fortalecer la competencia lectora en alumnos de educación básica de la región Valles a partir de su participación en un proyecto de intervención mediado por alumnos del Centro Universitario Valles de la Universidad de Guadalajara.

Metas: A corto plazo: que alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de los 14 municipios de la región Valles fortalezcan su competencia lectora a partir de su participación en un proyecto de intervención dirigido por estudiantes universitarios de CU Valles de la Universidad de Guadalajara.

A mediano plazo: que los alumnos de educación básica que participaron en el proyecto de potenciación de competencia lectora cuenten con las habilidades cognoscitivas necesarias para incorporarse (si así lo deciden) a estudios de educación superior.

CU VALLES

El Centro Universitario Valles de la Universidad de Guadalajara forma parte de la Red universitaria del estado de Jalisco, que asume como compromiso la formación profesional dentro de un marco de valores de responsabilidad social, dignidad humana, democracia y conciencia ecológica. Su misión:

> Creamos ambientes autogestivos de aprendizaje aprovechando las tecnologías modernas para desarrollar las capacidades analíticas y de trabajo de todas las personas interesadas en su formación individual y social. Realizamos investigación de calidad a partir de la organización de nuestros cuerpos académicos; preservamos y difundimos los valores de nuestra cultura en todas sus expresiones y nos alienta el objetivo de extender sus beneficios a todos los habitantes de la región (U de G: 2010).

Como parte de sus compromisos pretende extender sus beneficios a todos los habitantes de la

región, una forma de lograrlo es ofrecer la posibilidad para fortalecer la competencia lectora a partir de los estudiantes de este centro de estudios universitarios.

Se habla por tanto de un doble proceso formativo: el universitario desarrolla habilidades y competencias cognoscitivas a partir de la lectura y a su vez las fortalece en alumnos de educación básica.

Para lograrlo, participará en talleres internos de formación (*Expresa*) en los cuales se prepara para incorporarse como promotor en talleres de potenciación de la competencia lectora en los alumnos de educación básica (*Sale y vale*).

METODOLOGÍA

Un enfoque de investigación mixto cuanti-cuali, con énfasis en el análisis cualitativo, puesto que se asume que indagar desde ambos paradigmas enriquece la comprensión que se tenga del problema que se estudia.

> Como una disciplina aplicada donde la investigación debería mejorar la educación, esta integración [de métodos] es necesaria no sólo para conocer si unos experimentos educativos particulares mejoran el aprendizaje con comprensión sino también cómo estos resultados se lograron y por qué podemos esperar que se puedan replicar en otros lugares (Hart et al., 2009).

Los métodos mixtos se tornan necesarios por la complejidad del objeto que se estudia, ya que se requiere sistematizar la experiencia en diferentes dimensiones; al interior del centro universitario y en las comunidades en que se desarrollarán los talleres de intervención.

Esencialmente se utilizará cómo método la investigación acción participativa y se complementará con análisis documental (bases de datos del Centro Universitario).

Se eligió la investigación-acción por su naturaleza concientizadora y transformadora, ya que no se requiere únicamente que el promotor sea un ejecutor acrítico de acciones determinadas desde el Centro Universitario, sino que se espera la formación de promotores con la capacidad para tomar las decisiones.

La acción transformadora requiere una participación orgánica, constante, crecientemente autónoma y auténticamente representativa en un proceso en espiral acción-reflexión. Siguiendo a Schmelkes (s.f.), la investigación acción participativa se propone la generación de conocimiento acorde con los intereses de las clases subalternas, promueve la transformación social real, se asume como un instrumento de educación popular que potencia el poder de autoafirmación y negociación de los sectores populares.

En el proceso de generar conocimientos se va gestando una conciencia sobre la realidad y en consecuencia se hace evidente la necesidad de la transformación, por ello el objetivo del conocimiento es la transformación.

Anton de Schutter considera a la investigación acción participativa como una opción metodológica para investigar y formar críticamente al propio investigador-promotor. “Una opción es en sí un paso que se ubica dentro de una praxis social, que no puede ser ni definitiva, ni excluyente” (1983). Propone cuatro fases del método: diagnóstico del propio grupo en el campo de la experiencia, capacitación de los promotores para la intervención colegiada (talleres *Expresa*), intervención en el campo (talleres *Sale y vale* en las escuelas de educación básica) y la retroalimentación de la experiencia a partir de la que se genera un nuevo diagnóstico de manera recursiva. El método requiere de los investigadores una disposición de apertura al diálogo, a la colegialidad y la corresponsabilidad.

La investigación se desarrollará en dos grandes etapas: la formación de promotores en el Centro Universitario en talleres *Expresa* y la participación de los promotores universitarios en los talleres *Sale y vale* en escuelas seleccionadas en los 14 municipios de la región Valles.

Talleres *Expresa*

La formación que requiere el promotor universitario que se incorporará a este proyecto tiene una doble

complejidad: realizar las mediaciones necesarias para fortalecer sus propias competencias lectoras y las de los alumnos de educación básica con quienes le toque acompañar, además de desarrollar una disposición para la auto y la corresponsabilidad en el proyecto que le posibiliten su participación crítica en la sistematización de la experiencia.

La competencia lectora ha sido definida por la OCDE en PISA como "la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad" (Díaz & Flores: 2010).

Por lo que, siguiendo la propuesta de PISA en el sentido complejo de la competencia lectora, se organiza en tres dimensiones: los textos o materiales que se leen; los aspectos, es decir los procesos cognitivos que están determinados por la forma como los lectores se relacionan con los textos y las situaciones que incluyen una variedad de contextos y propósitos de lectura (Díaz & Flores: 2010).

Ello demanda un acercamiento a diversos materiales de lectura, en una diversidad de contextos de lectura y con propósitos diferenciados.

Las actividades a partir de las que se desarrollarán son: la escucha, seguida de la expresión oral, la lectura y enseguida la escritura; son cuatro las habilidades por medio de las que se trabajan los procesos cognitivos: el análisis, la reflexión, las inferencias y las deducciones, así como la contrastación con la propia historia de vida de los promotores. Implica un proceso de reeducar, reorientar y redirigir los conocimientos que ya tienen.

Todo ello posibilita la meta de formar para una lectura crítica de la realidad que es el fin último de la competencia lectora.

La formación en *Expresa* se abocará a que los alumnos, futuros promotores, vivencien las mediaciones que a su vez desarrollarán como promotores en los talleres de *Sale y Vale*, la posterior reflexión sobre la experiencia posibilitará el darle sentido en sus estructuras cognoscitivas y prepararlos para la intervención.

Los promotores aprenderán a tomar notas, a llevar un diario de campo, a utilizar el registro de observación y las entrevistas breves como instrumentos para recuperar su propia participación, ya que serán insumos para la reflexión que permita evaluar la experiencia y reorientar acciones.

La evaluación de esta primera parte se verificará para valorar tanto las tres dimensiones mencionadas de la competencia lectora, como en cuanto a la participación orgánica en el proyecto: por medio de encuesta y entrevista inicial y al final de los talleres *Expresa*, observaciones de las sesiones y nivel de participación de los presentes.

Talleres *Sale y Vale*

Previa autorización de las autoridades educativas de la región, los universitarios participantes solicitarán el ingreso a una escuela de educación básica de la región Valles, en la que se incorporarán a desarrollar un taller de acompañamiento con alumnos de educación básica para compartir las mediaciones que previamente experimentó u otras que diseñe para este fin. Se organizarán las actividades para cubrir las tres dimensiones de la competencia lectora mencionadas.

Las actividades a partir de las que se desarrollarán son: la lectura, la escucha, seguida de la expresión oral y escrita; son cuatro las habilidades por medio de las que se trabajan los procesos cognitivos: el análisis, la reflexión, las inferencias, las deducciones, así como la contrastación con el contexto de la región, todo ello de acuerdo con el nivel de pensamiento que han desarrollado los menores, por ello las mediaciones a desarrollar serán con énfasis en la lectura literaria.

Como marco de la experiencia que va a condicionarla, las características de la región y de los hogares de los menores y la formación de los padres de familia serán factores a considerar para replantear estrategias didácticas. A la par de esta experiencia de intervención se desarrollarán talleres de discusión y reflexión sobre la experiencia.

Para sistematizar dicha experiencia las técnicas de trabajo que se emplearán son: la encuesta,

el taller de formación, los diálogos informados y el análisis documental.

Los instrumentos utilizados son: notas de campo, diario de investigación, registro de observación semiestructurado, entrevistas.

IMPACTOS ESPERADOS

A corto plazo, fortalecer la competencia lectora de los menores de educación básica que participen, lo que se verá reflejado en la evaluación final del proyecto y, se espera en su permanencia en la escuela.

A mediano plazo: a partir de esta mediación, que permanezcan y se consoliden con ello; se verá reflejado en su ingreso y permanencia en la educación universitaria y de manera paralela en la próxima evaluación PISA, que evalúe la competencia lectora (2015).

A corto plazo: Formar a estudiantes universitarios promotores en proyectos de intervención socioeducativa basados en las mediaciones para fortalecer la competencia lectora.

A corto plazo: articular dos niveles educativos: Educación básica y Educación Universitaria en la formación de competencias lectoras de los alumnos de básica. Así como involucrar a las autoridades municipales en la propuesta del centro universitario y, de esta manera, incidir en un doble proceso formativo: fortalecer las competencias lectoras de los menores de básica y de los estudiantes universitarios.

USUARIOS ESPECÍFICOS DE LOS RESULTADOS O PRODUCTOS DEL PROYECTO

Alumnos de 80 escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de los 14 municipios de la región Valles. 80 alumnos universitarios de CU Valles que se incorporarán al proyecto como promotores de los talleres. Los presidentes municipales que se involucren en el proyecto participarán en los diálogos informados y a partir de esto tendrán una retroalimentación, tanto del proceso desarrollado como de los resultados obtenidos del mismo, lo que le posibilitará una visión más cercana de las necesidades educativas de su municipio y tendrán una propuesta de trabajo colegiado como estrategia de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

De Schutter, A. (1983). *Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

DeSeCo. Recuperado de http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

DeSeCo. (2012). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tvbeIdbOH5YJ:www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf+&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESi0cM6KyflaLVQNrndvHlwLXDNwGcXIlk-XK4H2NKlQWA9yOuA1ygEulhJG_NLEfCa4Lka9XznsZd2Uxs9z7AM6kOhmfiWmeQyDEG3qEvHh_ETNZvGtSaBA80fvMpGUncgUjlLO&sig=AHIEtbS4oXRaKf8bAcB3d9RRxTBb85pfYw&pli=1

Díaz Gutiérrez, M.A. & Flores, G. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.

Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

——— (2001). *Pedagogía de la indignación*, Madrid: Morata.

——— (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.

——— (1971). *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA.

Giroux, H. A. (1983). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

Hart, L. C., Smith, S. Z., Swars, S. L. & Smith, M. E. (2009). An examination of research methods in mathematics education: (1995 - 2005). *Journal of Mixed Methods Research*, 3.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

Lomas, C. & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Maturana, H, & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases sociales del conocimiento humano*. Madrid: Debate.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

——— (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

——— (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Pérez Serrano, G. (1999). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I (Métodos)*. Madrid: Ediciones La muralla.

Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: J.C. Sáenz.

Rimari Arias, W. (2011). *La innovación educativa*. Recuperado de www.fondep.gob.pe/boletin/Innovacion.pdf

Schmelkes, S. (2001). *La investigación en la innovación educativa*. México: CINVESTAV.

——— (s. f.). *Fundamentos Teóricos de la Investigación Participativa*, Pátzcuaro, Michoacán: Biblioteca Digital, CREFAL.

U. de G. (2010). *Plan de Desarrollo del Centro Universitario de los Valles 2006-2010*, Guadalajara: U de G.

525. CREENCIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y DE LA ESCRITURA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS[1]
ERIKA IVONNE RODRÍGUEZ VARELA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO[2]
PATRICIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, AJUSCO
GABRIELA AÑORVE REBOLLAR
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

RESUMEN

Uno de los aspectos menos investigados de la literacidad académica es el estudio de las creencias y habilidades autopercibidas que los alumnos tienen acerca de la lectura y la composición escrita. Con la finalidad de contribuir al abordaje de esta problemática, se realizó una aproximación al estudio de estos temas por medio de una encuesta a 174 estudiantes universitarios procedentes de distintos semestres a lo largo de una carrera de licenciatura. Se aplicó de manera colectiva un cuestionario cerrado de auto-reporte tipo Likert. Los resultados más relevantes demuestran que hay una mayor tendencia de los estudiantes de la carrera por asumir creencias de tipo reproductivo-transmisivas, tanto en la lectura como en la escritura, aunque fue evidente que un número alto de alumnos sostienen la creencia contraria (constructivo-transaccional), que en ciertos momentos parece equilibrar los resultados. En lo referente a las habilidades de lectura y escritura percibidas, los estudiantes manifestaron que sus habilidades aprendidas en ciclos preuniversitarios han sido insuficientes para la realización de las tareas de lectura y escritura que se les exige en la carrera, por lo que aceptan la necesidad del aprendizaje de nuevas competencias de lectura y escritura específicas dentro de la misma.

PALABRAS CLAVE: creencias de lectura, creencias de escritura, literacidad académica estudiantes universitarios.

ANTECEDENTES

La literacidad académica se refiere al conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar. Se sabe que cada comunidad académica tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional (Carlino, 2005a). Así, a partir de estos supuestos se entiende que es posible hablar de la existencia de ciertas culturas escritas disciplinares o institucionales (según sea el caso) letradas y, al mismo tiempo, se vuelve poco sostenible la idea de que existe una "alfabetización autónoma" válida para todos los contextos comunicativos o culturales-situados (Street, 2004). En tal sentido, algunos autores han defendido la idea de que los alumnos requieren de una nueva alfabetización específica *de y para* cada disciplina, que les provea de herramientas comunicativas lecto-escritas diferentes y contextualizadas (Carlino, 2005a; Castelló, 2009).

La falta de consideración explícita de estas diferencias en los currículos escolares puede generar en los alumnos dificultades significativas en su rendimiento escolar y en los aprendizajes logrados, junto con otros problemas adicionales que se encadenan a ellos, tales como la deserción o las dificultades para avanzar y alcanzar los niveles de egreso deseables (Roux, 2008).

Por otro lado, son pocos los trabajos que se han aproximado a indagar los tipos de creencias o teorías implícitas que los alumnos tienen en torno a la comprensión y escritura de textos dentro de comunidades académicas (Schraw & Brunning, 1996; Schraw, 2000; White & Bruning, 2005; en nuestro contexto, Hernández, 2008 y 2012).

En lo general, las investigaciones sobre creencias coinciden al sostener que tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura, se manifiestan básicamente dos tipos: aquellas que se afilian más a una epistemología reproductivo-transmisiva (la tendencia a reproducir lo que los textos dicen cuando se lee o cuando se escribe) y aquellas otras que suscriben una epistemología de corte constructivo-transaccional (la tendencia a considerar o reconocer que es posible ir más allá de la información textual dada y transformar lo que los textos dicen cuando se lee y cuando se escribe). De igual modo, en estos trabajos se ha demostrado que existe una aparente relación causal que indica que el tipo de creencias que predomina en los estudiantes, puede desempeñar un papel importante en el modo en que éstos se conducen cuando realizan las respectivas actividades lectoras o de escritura.

En esta línea de trabajo, se ha encontrado evidencia que señala que las propias comunidades forjan los contextos educativos en los que los alumnos desarrollan, practican y refuerzan una serie de creencias y percepciones en torno al modo de leer y escribir (Hernández, 2008 y 2012). A título de hipótesis, tal pareciera que ciertos tipos de creencias de lectura y escritura se asocian con determinadas comunidades académicas y con ciertas prácticas de enseñanza de la lectura o la escritura (Carlino, 2005b); sin embargo, hace falta una mayor cantidad de trabajos para esclarecer estas posibles relaciones.

Por lo que toca al estudio de las creencias, pese a las contribuciones de los trabajos arriba citados, la mayoría de ellos han abordado su estudio en cada dominio (la lectura o la escritura) de forma separada. Algunos trabajos han querido esbozar las posibles relaciones entre las creencias de ambos dominios pero aún falta más investigación para explicarlas en toda su profundidad. De igual manera, poco se ha trabajado sobre otros aspectos que se asocian a la dimensión de las creencias como las que se refieren a las opiniones que tienen los alumnos sobre la utilidad y/o validez de las habilidades aprendidas previamente en ambos dominios antes de ingresar a los ciclos universitarios, o el modo en que ellos juzgan cómo puede realizarse una actividad de lectura o escritura reflexiva o crítica, entre otras cuestiones. La presente investigación intenta hacer una contribución a varias de ellas.

En este sentido, el objetivo principal de nuestro estudio consistió en indagar sobre las creencias de lectura y escritura en estudiantes de una comunidad universitaria y comprender sus posibles progresos y relaciones. Las preguntas centrales de este trabajo son las siguientes: ¿Qué tipos de creencias de lectura y escritura tienen los estudiantes de la carrera de Psicología? ¿Los tipos de creencias identificados se mantienen o cambian con el paso de los semestres que componen el currículo escolar al que pertenecen? ¿Es posible identificar algunas relaciones entre las creencias de uno y otro dominio?

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra total obtenida por medio de un muestreo intencional no aleatorio de grupos naturales fue de 174 estudiantes, pertenecientes a la carrera de Psicología de la UNAM. Los participantes pertenecían a los semestres 1°, 3°, 5°, 7° y 9°, según la distribución que se expone en la tabla 1.

Cuestionario y procedimiento de aplicación

Para indagar sobre las creencias de lectura y escritura y sobre las prácticas letradas de comunidades universitarias, hemos desarrollado un instrumento denominado Cuestionario para Alumnos sobre Litera-

cidad Académica (CALA), del cual, para este estudio, sólo tomamos la sección de creencias. Esta parte del cuestionario está inspirado en los instrumentos utilizados por Bruning (2000), Schraw y Bruning (1996) y White y Bruning (2005), entre otros. Se compone de un total de 24 afirmaciones para responder con una escala Likert de cuatro opciones, pretende indagar las creencias en torno a aspectos relativos a la lectura y escritura académicas, así como a otras cuestiones como la pertinencia de las habilidades de lectura y escritura aprendidas antes y durante la carrera cursada, el uso critico de los procesos, entre otros. Los ítems de esta sección de creencias del cuestionario CALA, fueron objeto de validación de jueces expertos que sirvió para depurar cada reactivo y reafirmar su validez de medida.

El cuestionario se aplicó de manera colectiva a cada grupo natural por medio de dos asistentes, quienes conocían a detalle el instrumento. A los participantes se les dieron las instrucciones básicas para contestarlo pidiéndoles total honestidad; se les dio todo el tiempo que consideraron necesario para hacerlo y se respetó su anonimato como un modo de asegurar que sus respuestas fueran fidedignas. Los aplicadores se encargaron de disipar cualquier tipo de duda sobre los reactivos del instrumento o sobre su forma de contestación, cuando fuera necesario.

RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados encontrados de algunos reactivos que nos parecen relevantes y que se refieren a tres rubros básicos: creencias sobre el proceso de lectura y sobre el proceso de escritura, y autopercepción de las habilidades de lectura y escritura aprendidas antes y durante sus estudios universitarios.

Creencias sobre el proceso de comprensión lectora

En lo referente a los reactivos de creencias de lectura, hemos seleccionado tres de los más relevantes. El primero de ellos cuestionaba si *la comprensión de textos se debía más al uso de lo que ya sabe el lector que a la información que el texto le provee*, se encontró que los estudiantes de los distintos semestres, de forma mayoritaria, tendían a mostrar su desacuerdo ante el papel positivo que pueden jugar los conocimientos previos en la comprensión de los textos, por lo que manifiestan una creencia reproductivo–transmisiva de la lectura, en la que se asume que para comprender un texto el lector debe apegarse lo más posible a lo que el autor quiso expresar en el mismo (ver gráfica 1).

El segundo ítem se refiere a si *la comprensión del mensaje que el autor nos comunica en los textos debe ser entendido como en ellos se expone*, en la gráfica 2 se observa que las respuestas de los estudiantes de 1°, 3°, 7° y 9° semestres tienden a estar de acuerdo con tal afirmación mostrando porcentajes superiores al 46%. De acuerdo con esta tendencia de sus respuestas, parecen asumir una creencia reproductivo–transmisiva de la lectura, reconociendo una mayor relevancia a la reproducción de la información que transmite el autor (no desapegarse de lo que el texto dice) y dejando de lado el papel activo del lector.

Como se puede apreciar en la gráfica 3, los estudiantes encuestados estuvieron mayoritariamente de acuerdo en señalar que el significado de los textos depende de la información que éstos proveen (porcentajes superiores al 57% en los cinco grupos); de este modo, asumieron una creencia reproductivo-transmisiva de la lectura, la cual sostiene que el significado se transmite directamente del autor al lector, sin que este último parezca jugar un papel importante en lo que a interpretación y uso de conocimientos previos se refiere.

Creencias sobre el proceso de composición escrita

Para indagar este aspecto se incluyeron varios ítems, el primero cuestionaba si *la escritura de textos dependía sólo de la información consultada en las fuentes documentales originales*. Como lo muestra la gráfica 4, se encontró que la mayoría de los estudiantes encuestados asumió la creencia que suscribió

dicha afirmación al inclinarse los porcentajes hacia el de acuerdo y completamente de acuerdo, lo cual denota creencias de tipo reproductivo-transmisivas, la cuales tienen como rasgo esencial la mera reproducción de las fuentes consultadas en las producciones escritas.

Muy relacionado con el punto anterior, otro reactivo cuestionaba si *escribir textos depende en buena medida de la comprensión apropiada de las fuentes documentales consultadas*, en la gráfica 5 se observa que la mayoría de los estudiantes de los cinco semestres estudiados tienden, una vez más, a estar de acuerdo con ella, por lo que asumen una creencia reproductivo–transmisiva de la escritura, apoyando la idea de que la escritura de textos debe esencialmente comprender la información en su sentido muy apegado a lo que dicen los escritores de las fuentes consultadas (apegarse lo más posible a lo que ellos dicen), dejando de lado el papel activo del lector que luego pasará a ser escritor.

Por último, el reactivo siguiente cuestionó a los alumnos si *los significados que se encuentran en un texto los determina principalmente el escritor*. Como se observa en la gráfica 6, los estudiantes de 1°, 3°, 5° y 9° mostraron una tendencia cambiante (de avance progresivo en los semestres), que fue desde las creencias de transmisión hacia las de transacción, en su modo de entender este problema (el grupo de 7° semestre fue discordante en esta tendencia).

Percepción de las habilidades de lectura y escritura aprendidas antes y durante la carrera

Por lo que se refiere al cuestionamiento hecho a los alumnos acerca de la suficiencia de las habilidades de lectura aprendidas en los ciclos escolares anteriores (primaria, secundaria, bachillerato) para las actividades de comprensión de los textos que les dejan leer en la carrera, podemos observar en la gráfica 7 que la mayoría de los estudiantes de todos los semestres no está de acuerdo con ella, admitiendo la insuficiencia de las habilidades aprendidas con anterioridad para atender los requerimientos que se exigen en la carrera.

Lo anterior se confirma cuando observamos las respuestas frente al ítem que cuestionó si *en la carrera se aprenden nuevas habilidades de lectura, a las ya conocidas, para comprender más adecuadamente los textos que los profesores piden* (ver gráfica 8). En las respuestas de los alumnos podemos encontrar que la mayoría de los estudiantes encuestados asintieron estar de acuerdo ante tal afirmación, lo cual implica la necesidad sentida de aprender nuevas habilidades de lectura durante la carrera. Es importante destacar que los estudiantes de 9° semestre (quienes ya tienen la visión de una experiencia curricular completa) manifestaron en un porcentaje alto (66%) estar totalmente de acuerdo con esta aseveración, lo que indica que ellos juzgaron haber aprendido nuevas habilidades de lectura durante la carrera.

Ahora bien, por lo que se refiere al reactivo que interroga *si las habilidades de escritura que aprendieron en los ciclos escolares anteriores (primaria, secundaria, bachillerato) les parecen suficientes para escribir los textos que los profesores les solicitan en la carrera*, podemos observar en la gráfica 9 que los alumnos de 3°, 5°, 7° y 9° coinciden mayoritariamente en estar en desacuerdo, llegando a un porcentaje superior al 55%, mostrando que la utilidad de las habilidades de escritura aprendidas con anterioridad no son suficientes para las exigencias de la carrera. Lo que denota la necesidad de aprendizajes nuevos que no realizaron en los ciclos anteriores.

Esto también se confirma en los resultados obtenidos en el ítem que interroga si *en la carrera se aprenden nuevas habilidades de redacción para escribir mejor los textos que los profesores solicitan*. Como se muestra en la gráfica 10, una parte importante de los estudiantes encuestados señalaron estar de acuerdo y completamente de acuerdo, lo que denota el reconocimiento de haber aprendido nuevas habilidades de redacción durante la carrera. Al respecto, es importante destacar que en 5°, 7° y 9° semestres (los más veteranos en la carrera) existe un mayor porcentaje (50%) de estudiantes que manifestaron estar completamente de acuerdo con dicha afirmación, mientras que en 1° y 3° semestres este porcentaje disminuye a un 30%, ya que ellos juzgan como poco fundamental el aprendizaje de nuevas habilidades de redacción durante la carrera, quizás porque sus experiencias curriculares aún son incipientes y no han logrado apreciar que dentro de la carrera se requiere de nuevas habilidades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomadas en su conjunto, las respuestas de los estudiantes de los cinco semestres relativas a los reactivos presentados que indagan las creencias de lectura, parecen coincidir en conceptualizar a la comprensión de textos como una actividad receptivo-transmisiva. De manera interesante, en los tres ítems de creencias de escritura paralelos, los participantes también asumen esa coincidencia. De estos resultados podemos concluir cuatro cosas:

1) Las creencias parecen no presentarse de forma aislada en uno u otro dominio, tienden a integrarse formando auténticas configuraciones con una cierta "consistencia", lo cual ha llevado a algunos autores a postular la existencia de "modelos conceptuales" (Schraw & Bruning, 1996) o "teorías implícitas" (Hernández, 2008 y 2012).

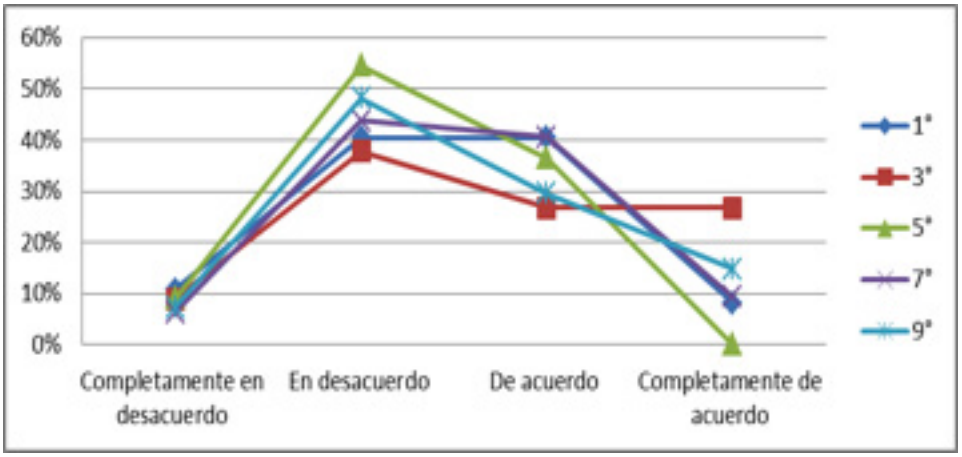
2) Se observa también una interrelación entre creencias de lectura y de escritura, como lo han sugerido algunos otros trabajos usando estrategias metodológicas diferentes (Hernández, 2006).

3) Puede afirmarse que las creencias (o teorías implícitas) de lectura y escritura predominantes en los participantes de la muestra estudiada (sin haber variaciones relevantes entre semestres) son de tipo reproductivo-transmisional en todos los semestres, aunque hay que reconocer que en algunos casos la creencia opuesta de tipo transaccional-constructiva (ver gráficas de la 1 a la 6) equilibra a la anterior; por momentos, y en algunos reactivos, esta tendencia equilibradora parece obedecer a un patrón de progreso en los semestres, pero también es verdad que hay variaciones relevantes a dicho patrón en varios de los casos que no nos permite hacer una completa aseveración en este sentido.

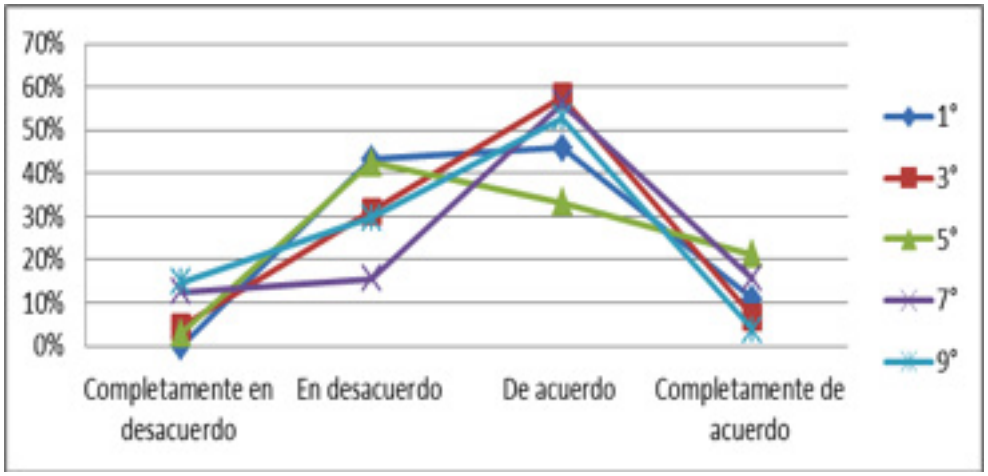
4) La proporción de creencias de tipo reproductivo-transmisiva y constructivo-transaccional, encontrada en esta muestra estudiada ha sido más o menos similar a la reportada en otras poblaciones universitarias procedentes de las ciencias naturales, tal como en el caso de la carrera de Química (Hernández, 2006 y 2012).

Por otro lado, respecto a las opiniones relativas a las habilidades lectoras y de escritura que los estudiantes ya poseían antes de la carrera o que aprendieron en la carrera misma, se encontraron dos hallazgos reveladores que vale la pena comentarlos brevemente (según lo expresan las gráficas 7 a la 10): 1) el reconocimiento de los alumnos de la insuficiencia de habilidades previas aprendidas para enfrentar las nuevas prácticas letradas que ellos enfrentan en la carrera y 2) el reconocimiento sentido de los alumnos de que han tenido que aprender nuevas habilidades de literacidad durante su permanencia en la misma. Sin duda, estas dos cuestiones suscriben la existencia de una necesaria alfabetización académica en los ciclos universitarios (Carlino, 2005a; Roux, 2008) y además, es interesante destacar que los propios alumnos ciertamente reconocen la ocurrencia de una nueva alfabetización de que son objeto en el ciclo universitario en que se encuentran, la cual les exige nuevos aprendizajes letrados que, al parecer, han ocurrido por cuenta propia, dado que en la institución de estudio *no existe ninguna política educativa, propuesta curricular o instrumentación institucional de instancias avocadas a ello*, para atender a esta importante problemática de su formación académica y profesional. En esta institución, como dice Carlino (2005b), prevalece una representación social de la lectura y de la escritura, en los profesores y en el currículum, como habilidades que tienen poca importancia epistémica o constructiva para producir nuevos aprendizajes significativos y reflexivos en los alumnos.

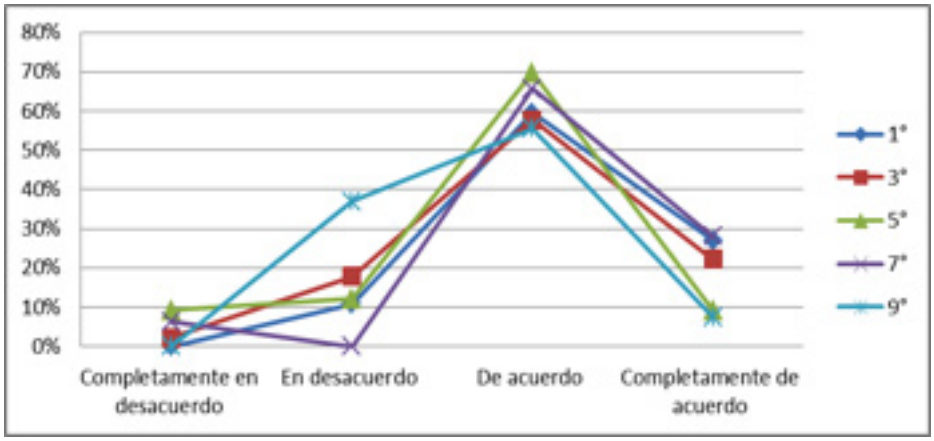
Gráfica 1. Uso de los conocimientos previos en la comprensión de textos



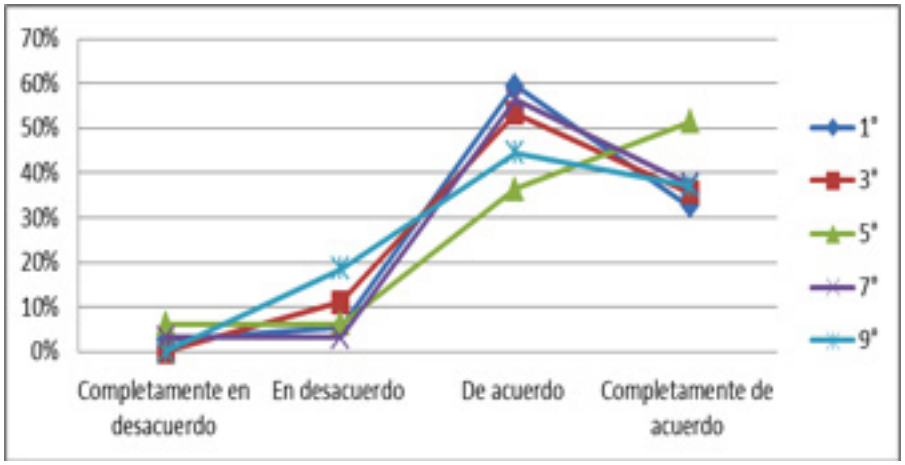
Gráfica 2. Reproducción del mensaje comunicado por el autor



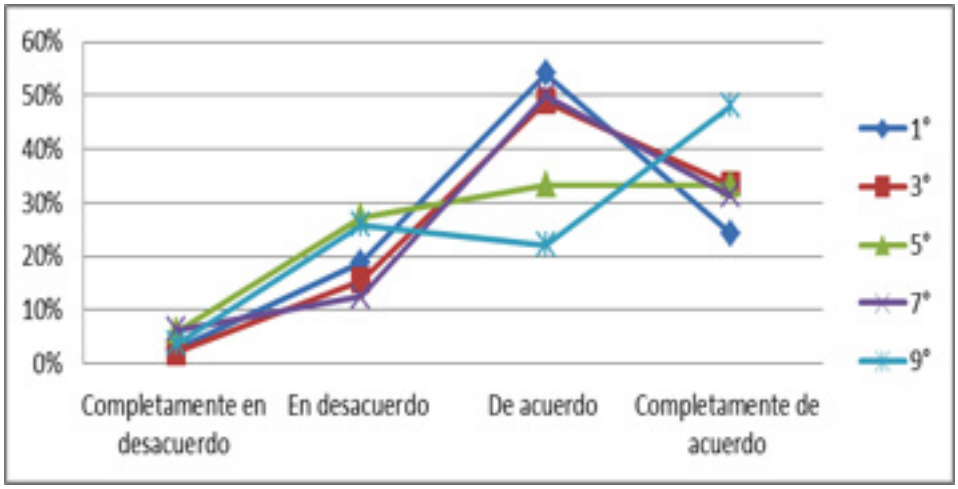
Gráfica 3. Determinación del significado por parte del autor o del texto



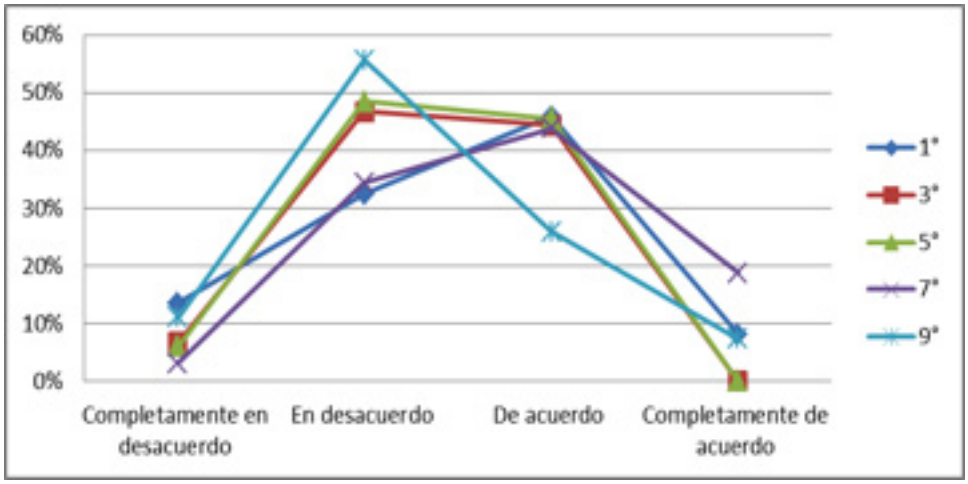
Gráfica 4. Papel preponderante de las fuentes consultadas cuando se escribe un texto



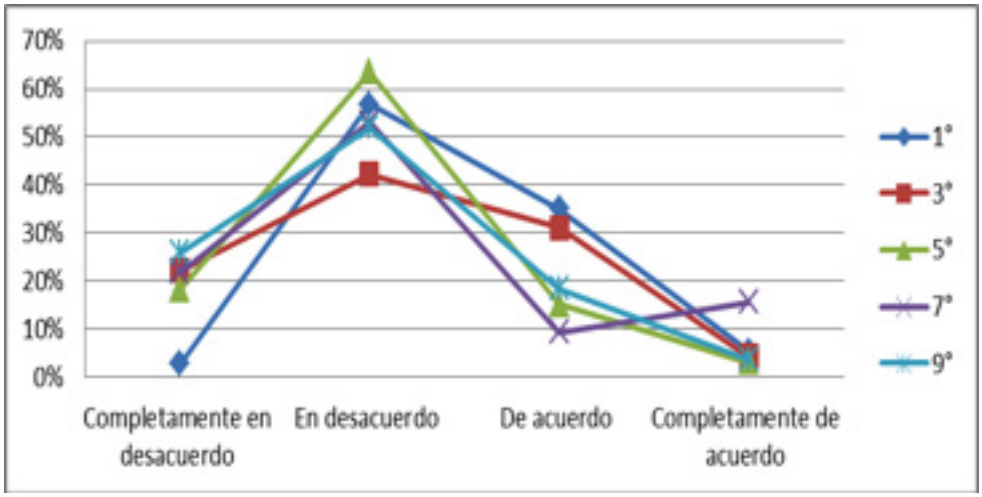
Gráfica 5. Apego a las fuentes consultadas cuando se escribe un texto



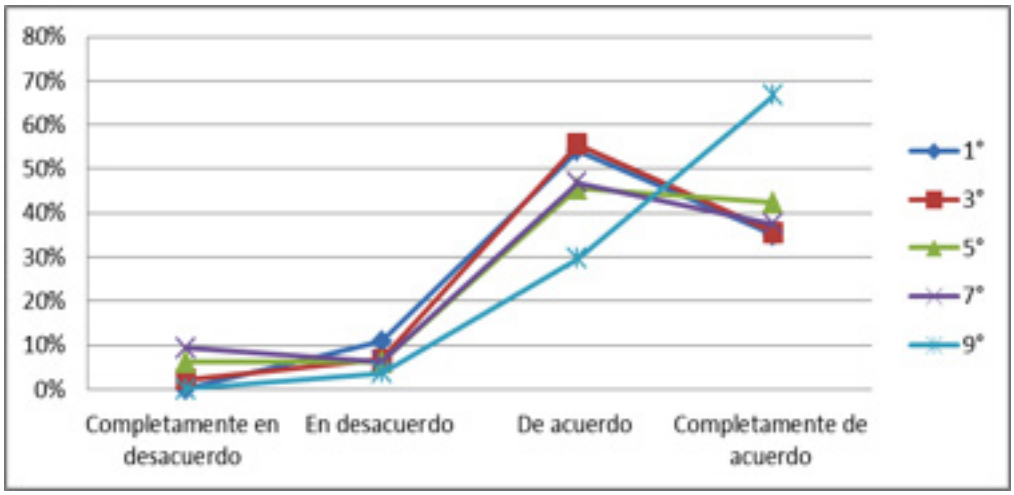
Gráfica 6. Determinación del significado por parte del autor del texto



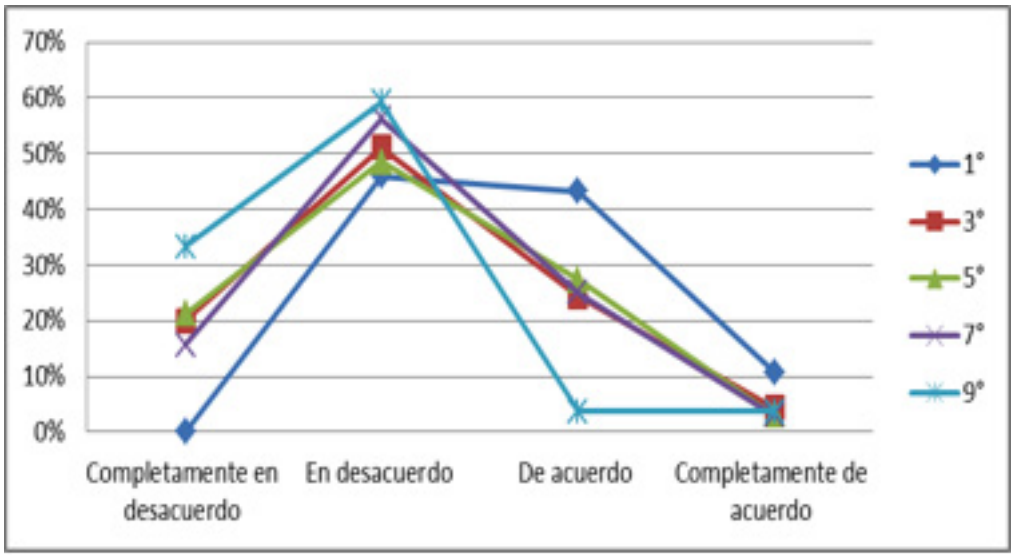
Gráfica 7. Suficiencia de las habilidades de comprensión aprendidas antes de la carrera



Gráfica 8. Necesidad de aprendizaje de nuevas habilidades de lectura en la carrera



Gráfica 9. Suficiencia de habilidades de escritura aprendidas antes de la carrera



Gráfica 10. Necesidad de aprendizaje de nuevas habilidades de redacción en la carrera

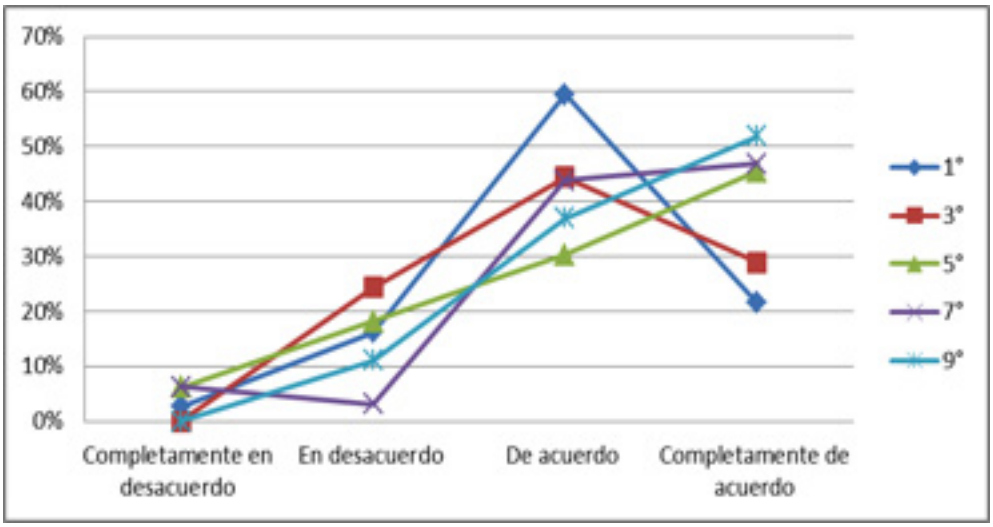


Tabla 1. Distribución de la muestra de participantes

Semestre	Sexo		Subtotales
	Femenino	Masculino	
1°	30	7	37
3°	41	4	45
5°	28	5	33
7°	27	5	32
9°	26	1	27
Total	152	22	174
Porcentaje	87%	13%	100%

Notas

[1] Los autores pertenecen al Seminario de Investigación sobre Literacidad Académica (SILA) que coordina el primer autor del trabajo. Este estudio es financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM (PE301911). Contacto: gehero@yahoo.com

[2] Facultad de Psicología

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.

——— (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en las universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. I. y Pérez, M. P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.

Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos, XXXIV* (136) 42-62.

——— (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.

——— (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*. (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Psicología, UNAM, México.

Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En Narváez, E. y Cadena, S. (Comp.). *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 127-150). Universidad Autónoma de Occidente: Cali, Colombia.

Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106.

Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En Zavala, V. (Ed.). *Escritura y sociedad. Nuevas Perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109- 139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

White, M. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166-189.

529. PRÁCTICAS LETRADAS EN DOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS: LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES ARGENTINOS DE INTERCAMBIO EN MÉXICO[1]

AGUSTINA ARIAS
LUCÍA CANTAMUTTO
MARTA NEGRIN LONG
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR, ARGENTINA (UNS)

RESUMEN

Esta ponencia constituye un reporte descriptivo y analítico de las prácticas de lectura y escritura hegemónicas en las universidades de Argentina, puestas en contraste con aquellas que se promueven en las universidades de México. Al mismo tiempo, se pone en discusión la correspondencia entre los géneros académicos más frecuentes en ambos sistemas y las prácticas letradas propias de las comunidades discursivas en las que los egresados desarrollarán sus actividades profesionales.

El trabajo presenta la particular perspectiva de estudiantes argentinos que, en el marco del Programa de Movilidad Estudiantil "Jóvenes de Intercambio México-Argentina (JIMA)", han realizado estancias académicas en universidades mexicanas entre el 2009 y el 2011.

PALABRAS CLAVE: prácticas letradas, educación superior, formación profesional.

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones que en los últimos tiempos ha venido a instalarse en las universidades de numerosos países está relacionada con la distancia existente entre los modos de lectura y escritura que demandan las instituciones de educación superior y las habilidades que realmente demuestran haber adquirido los estudiantes.

Frente a esta situación, hay quienes se rasgan las vestiduras y señalan, con dedo acusador, a la educación básica, responsable de las carencias que ahora el nivel superior debe ocuparse de remediar. La hipótesis que subyace a esta postura es que los modos de buscar, elaborar y comunicar conocimiento constituyen, como advierte Carlino (2003):

> …Un mero instrumento –y no un saber en sí mismo–, una capacidad ya adquirida –y no en desarrollo–, una práctica universal –y no específica de cada disciplina– [...] La lectura y la escritura son consideradas un medio transparente, ya dado y acabado, para adquirir los conceptos disciplinares[2].

La función del aprendizaje universitario se reduce, entonces, a la "transacción de información" (Solé, 2004): los profesores explican el conocimiento disciplinar y los alumnos anotan las explicaciones recibidas para dar cuenta de ellas en los exámenes.

Otro modo diferente de enfocar el problema es entender que las formas en que los alumnos leen

y escriben en el nivel superior no pueden quedar libradas a lo que hayan logrado construir en las anteriores etapas de escolarización. Se parte de la consideración de que la alfabetización no es una habilidad básica que se construye de una vez y para siempre, sino un proceso que comienza en la infancia y se prolonga en la vida adulta, un *continuum* de desafíos presentes cada vez que enfrentamos un tipo de texto con el que no hemos tenido experiencia previa (Ferreiro, 2001).

El concepto de "alfabetización académica" –de vasta circulación en la última década– señala "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 requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2005). Las disciplinas académicas, según esta postura, son concebidas no sólo como una compleja red de conocimientos teóricos, sino como un conjunto de prácticas discursivas que responden a las características del objeto de conocimiento, al lugar social de la disciplina y a las representaciones acerca del profesional que se pretende formar.

Por su parte, la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura retoma y complejiza la mirada sobre los usos escritos que hacemos, tanto los profesores como los estudiantes en la universidad y advierte acerca de la importancia de enseñar y aprender las formas particulares de construcción de los textos propios de cada disciplina, aspecto que no puede quedar relegado a un lugar marginal o reducido a una cuestión meramente lingüística: "aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso" (Morales & Cassany, 2008).

Situada en el enfoque sociocultural, esta ponencia constituye un informe descriptivo y analítico de las prácticas de lectura y escritura hegemónicas en las universidades de Argentina y las contrasta con las prácticas que se promueven en las universidades de México, desde la particular perspectiva de estudiantes argentinos que, en el marco del Programa de Movilidad Estudiantil "Jóvenes de Intercambio México-Argentina (J.I.M.A.)[3], han realizado estancias académicas en universidades mexicanas entre los años 2009 y 2011. Al mismo tiempo, nos interesa poner en discusión los géneros académicos más frecuentes en ambos sistemas en relación con las prácticas letradas propias de las comunidades discursivas en las que se insertarán los egresados.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La información fue recogida a través de cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes universitarios de Letras de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, que entre los años 2009 y 2111 realizaron estancias académicas en las universidades mexicanas de Aguascalientes, Chiapas, Guanajuato, Puebla y Tijuana[4].

La indagación se focalizó en las prácticas de lectura y escritura realizadas durante los cursos de las universidades mexicanas. A cada entrevistado se le pidió que señalara y comparara esos modos de leer y escribir con las prácticas habituales en su universidad y se le solicitó que explicitara los aportes que la experiencia con otras prácticas letradas significaban en su formación profesional.

Luego se llevó a cabo un análisis complementario de los datos recabados, a partir de la triangulación de las respuestas de los alumnos argentinos, cotejándolas con el relato de la experiencia de estudiantes mexicanos, consultados mediante correos electrónicos.

Finalmente, se consideró la definición del perfil de egresado en los planes de estudio disponibles en las páginas web de las universidades de origen y destino, para examinar la vinculación entre las prácticas letradas que se promueven durante los trayectos de formación y aquéllas que los egresados deberán desarrollar en sus desempeños.

RESULTADOS: LEER Y ESCRIBIR EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA

En este apartado nos interesa reconstruir el mapa actual de tareas de lectura y escritura que con mayor

frecuencia llevamos adelante en la Universidad Nacional del Sur, Argentina, y que podríamos considerar habituales en gran parte del sistema universitario de nuestro país.

En primera instancia, existe una división entre clases teóricas y clases prácticas, lo que establece una diferencia en cuanto a las actividades que se desarrollan en cada modalidad. En general, las clases teóricas suelen ser de carácter expositivo –por parte del docente– o bien exposiciones dialogadas, durante las cuales los estudiantes se limitan a tomar notas, para luego cotejar esos apuntes con las fuentes bibliográficas indicadas.

Los espacios de participación oral de los estudiantes son acotados, y quedan reducidos a las instancias de las clases prácticas y de los seminarios, que promueven un alumno más comprometido en la construcción del conocimiento.

El material de estudio es, principalmente, la copia de capítulos o extractos de un texto mayor sugeridos por el profesor. Las fotocopias constituyen un soporte de lectura legitimado en las prácticas cotidianas de la vida universitaria, en virtud, fundamentalmente, de su practicidad, su menor peso material y simbólico y la posibilidad que otorgan de seleccionar textos procedentes de fuentes diversas. Para los estudiantes, representan un material de fácil acceso y que posibilita una mayor apropiación: se pueden llevar a clase, marcar, subrayar y albergan, sin problemas, la escritura de notas marginales. La contrapartida es que promueven una lectura fragmentaria y descontextualizada (Verón, 1999), despojada de algunos elementos paratextuales que permiten la activación de conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales necesarios para la construcción del modelo mental del texto (Alvarado, 1994).

Los distintos propósitos de lectura no suelen estar explícitos en consignas que impliquen, en consecuencia, la puesta en juego de diversas estrategias cognitivas (Goodman, 1996) y la toma de conciencia sobre los diferentes modos de leer acordes a las intenciones que se persiguen.

La lectura de los textos, habitualmente, no es obligatoria para el desarrollo de las clases, aunque sí para las instancias de evaluaciones formales, como suelen ser los parciales escritos o las monografías, dos de los géneros de mayor prestigio en el ámbito académico argentino.

El parcial presencial escrito representa una tarea de resolución solitaria, que demanda la repetición de los conocimientos, en el mejor de los casos disimulada bajo un procedimiento de reformulación, y valorada finalmente en su carácter de producto terminado, sin que exista otra devolución más que la calificación alcanzada, comunicada a menudo por medio de listas exhibidas en lugares públicos –paredes de pasillos, puertas de aulas– y que operan al modo de “orejas de burro o cuadros de honor” (Negrin, 2010).

La escritura que predomina no es la de un texto completo, sino la del par consigna-respuesta, un género propio del mundo educativo, que se caracteriza por imponer una especie de “pacto de ficción”: el estudiante, que reconoce que el docente sabe del tema, debe admitir lo contrario para obligarse a dar la mayor cantidad de información posible –dentro de los límites exigidos por la consigna y del tiempo disponible– sobre el asunto en cuestión.

En más de una oportunidad, además, el parcial plantea una situación de sorpresa “con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes”. Lo que se está comprobando no es más que “lo consolidado o lo que resiste pese a la presión o en una situación de tensión” (Litwin, 1998).

En estas circunstancias, el escritor se ve compelido a poner en acción las estrategias de composición y de revisión atribuidas a los escritores novatos: se prioriza el caudal de información a suministrar, no hay tiempo para planificar el escrito –que se va construyendo con la lógica de la acumulación– y las pocas revisiones que se hacen al texto afectan sólo a aspectos muy locales y superficiales (Cassany, 1989).

Por su parte, la monografía corresponde a un texto propio del discurso científico, que intenta verificar si el alumno es capaz de realizar un trabajo de investigación, relevamiento de bibliografía y desarrollo de un tema por escrito. De difícil puesta en práctica y de circulación generalmente restringida al ámbito académico, la monografía suele estar generada a partir de una propuesta temática, carece de un destina-

tario distinto del profesor –que lee siempre con el mismo propósito– y raras veces demanda la puesta en juego de un proceso de investigación o reflexión sobre las características de ese tipo de texto[5].

Por su parte, las incumbencias del título de Licenciado y de Profesor en Letras abarcan los ámbitos de investigación, la gestión sociocultural, el trabajo en editoriales y medios de comunicación, así como también la docencia en distintos niveles de educación. Se espera que los futuros profesionales sean capaces de desempeñarse en tareas vinculadas a asesoría y trabajos de redacción, corrección y edición de texto y que puedan diseñar programas y proyectos que involucren políticas lingüísticas y culturales que promuevan el mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa.

RESULTADOS: ESTUDIANTES ARGENTINOS QUE LEEN Y ESCRIBEN EN UNIVERSIDADES MEXICANAS

En líneas generales, podemos observar que la dinámica de clases en el ámbito universitario mexicano no distingue entre "teóricos" y "prácticos" como sí ocurre en el sistema argentino, sino que el compromiso de llevar adelante la clase es compartido por docentes y estudiantes.

Dentro de las actividades más frecuentes, tanto las exposiciones orales como los parciales escritos no revisten novedad para los alumnos de intercambio, si bien se destaca el uso de las exposiciones orales en México, valoradas como una práctica complementaria y constructiva para la formación académica. Además, los entrevistados señalaron prácticas letradas que fueron aplicadas y evaluadas durante su estancia en México y que resultan poco habituales dentro de su universidad de origen, como el ensayo, o bien prácticamente inexistentes, como el reporte de lectura.

El reporte de lectura, género hegemónico en las universidades mexicanas, se presenta como una forma particular e inédita de escritura para los alumnos de intercambio. En tanto texto académico, consiste en un informe capaz de dar cuenta de la lectura del material seleccionado por el docente. Pero también es un modo de garantizar la lectura "actualizada" para cada clase, dado que el ritmo de entregas, en general, no admite demoras. Las fechas se establecen con antelación y la presentación oportuna forma parte de los aspectos a considerar en la calificación final. Cada reporte es autónomo con respecto a los otros y sólo cobra sentido en las instancias evaluativas parciales y finales.

Los formatos textuales de los reportes de lectura son variados: pueden incluirse cuadros, esquemas o citas textuales. Sin embargo, las pautas de elaboración no suelen ser demasiado claras, ni explícitos los objetivos y los tópicos hacia los que dirigir la atención, máxime aún para los estudiantes de intercambio. Los alumnos entrevistados destacan que la socialización en clase de estos resúmenes resulta de sumo provecho dado que permite enriquecer la lectura personal, aunque en general no es posible modificar lo ya escrito: lo que el maestro recibe y corrige es producto de la lectura y escritura individual. En otras palabras, no es posible modificar el reporte a partir de la socialización o de nuevas lecturas del alumnado.

Una vez corregido y devuelto, el reporte se transforma en material de estudio. Es importante destacar que estos reportes se elaboran, principalmente, a partir de *libros*, soporte privilegiado para las prácticas letradas en el sistema universitario mexicano[6].

En algunas ocasiones, el reporte es una construcción producto de la escucha de ponencias en congresos, recitales de poesía u otras prácticas que requieran de la asistencia del alumno. En estos casos, el reporte recupera el sentido etimológico de la palabra: se trata de textos que "anotician" y transmiten datos recogidos en alguna situación en la que se ha participado.

Por su parte, los perfiles de egresados revisados tienden a pensar en futuros profesionales con habilidades propias para trabajar con fuentes escritas y producir diferentes tipos de textos. Se espera que sean capaces de realizar proyectos lingüísticos y literarios, trabajos de investigación, de análisis y preservación del patrimonio lingüístico. También serán capaces de llevar adelante las distintas partes del proceso editorial. Por último, en los planes de estudio revisados, se señala que los egresados podrán

trabajar en docencia en establecimientos de educación media en materias afines a la enseñanza de la lengua y la literatura[7].

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Más allá de las diferencias en las prácticas de lectura y escritura en los sistemas universitarios argentino y mexicano, relevadas por los estudiantes de intercambio, podemos advertir, en ambos, la estrecha dependencia que estas prácticas mantienen con la evaluación de los aprendizajes. Parece ser común la creencia de que las monografías, los reportes de lectura y los exámenes escritos son instrumentos que sirven, esencialmente, para evaluar los conceptos adquiridos. Esta concepción se complementa con la idea de que los problemas de redacción atañen en lo primordial a la ortografía y a la gramática de estos escritos. En los dos sistemas universitarios se piensa en un contenido temático separado de una forma. Y cuando los resultados no son satisfactorios, las dificultades de los estudiantes suelen ser atribuidas a que no han estudiado lo suficiente o a que "arrastran" deficiencias que debieron ser subsanadas en los niveles educativos previos.

De acuerdo con Carlino (2004), las representaciones que sustentan estas posturas contradicen los resultados de las investigaciones lingüísticas y didácticas: por un lado, se concibe que la escritura es sólo un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo, con lo que se anula su potencial epistémico (Alvarado & Cortés, 2000). Por otro lado, y como efecto de lo anterior, se cree que redactar es una labor instantánea: si se ha leído la bibliografía o se sabe lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito. Finalmente, se presupone que escribir es una habilidad básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar.

Aunque no parece haber discrepancias acerca de la relevancia de la escritura como modo de acceso a la cultura letrada y a los conocimientos valorados socialmente, los estudiantes de intercambio advierten que, tanto en las universidades mexicanas donde realizaron sus estancias, como en su universidad de origen, son escasas las instancias específicas en que se reflexiona sobre los propios procesos de oralidad, lectura y escritura conforme a diferentes propósitos, destinatarios y géneros discursivos.

En tanto en el ámbito de la formación profesional de los médicos o de los ingenieros agrónomos, por ejemplo, suelen ser las prácticas futuras las que encauzan y dirigen el trayecto de la formación, en los casos analizados, el "oficio de referencia" de los egresados de carreras de Letras no aparece definido, o bien no lo suficiente, en el momento de planificar las prácticas letradas que se proponen a los estudiantes universitarios.

Si consideramos, como señalan Morales y Cassany (2008), que cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos a los usuarios de la cultura letrada, parece lógico y necesario que las universidades ayuden a los estudiantes a comprender los textos propios de su disciplina para que logren transitar con éxito su recorrido académico y constituirse como miembros activos y participativos en sus respectivas comunidades.

Sin embargo, esta condición no parece ser suficiente cuando se piensa en estudiantes de Letras: la lectura y la escritura van a constituir, según lo que se espera de ellos, no solo herramientas fundamentales en sus prácticas profesionales, sino también un objeto de conocimiento que, en el caso de los profesores de enseñanza básica y superior, deberán enseñar a las nuevas generaciones. Tener en cuenta las prácticas letradas que se desarrollarán en el campo laboral parece ser una deuda pendiente en los procesos de planificación y puesta en práctica de tareas de lectura y escritura en universidades argentinas y mexicanas.

Notas

[1] Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Las políticas de formación de docentes y la socialización profesional", que se desarrolla en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur, Argentina.

2 Paula Carlino ejemplifica esta idea con la siguiente analogía: "Así como quien usa anteojos no se fija en ellos –ya que estos son un mero instrumento para hacer asequibles los objetos visuales que se enfocan-, del mismo modo nuestras universidades no suelen conceder atención a las prácticas discursivas y a los procedimientos de estudio de las disciplinas, porque se los supone sólo un medio para acceder a los contenidos conceptuales –conformado antes de ingresar a la educación superior–" (Carlino, 2003).

[3] El programa "Jóvenes de intercambio México-Argentina" (J.I.M.A.) se enmarca en el Convenio de Colaboración Académica, Científica y Cultural acordado entre la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES) de México y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina y promueve el intercambio semestral de estudiantes de carreras de grado entre las instituciones participantes de ambos países. Este acuerdo bilateral contempla el reconocimiento de las asignaturas cursadas y aprobadas por el estudiante en la universidad de origen como así también la transferencia de calificaciones correspondientes obtenidas durante su estancia.

[4] Si bien la muestra se centró en estudiantes de la carrera de Letras, el análisis podría extenderse a otras áreas disciplinares de las Ciencias Humanas y Sociales.

[5] Ya en el año 1986, Michel Charolles consideraba que algunos de estos rasgos constituían los motivos del fracaso de las situaciones de escritura en las escuelas francesas. Véase Charolles, M. "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques", en Pratiques º 49, Metz, marzo de 1986.

[6] En las universidades mexicanas es posible advertir una tendencia marcada hacia la circulación y distribución de libros entre los alumnos. La mayoría de las instituciones cuentan con bibliotecas bien provistas y actualizadas, en concordancia con los planes de las materias y con un número suficiente de ejemplares para que los estudiantes consulten el material durante el curso lectivo. Asimismo, al menos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, existe una librería dentro del campus que facilita la compra de libros por parte de los alumnos.

[7] Ver www.uaa.mx, www.buap.mx, www.gto.mx, www.unach.mx (fecha de consulta: febrero 2012).

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, UBA.

Alvarado, M. & Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17.

———(2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12(26), 22-33.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.

Goodman, K. (1996). La lectura la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*, 11-68.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. R. W. et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Morales, O. & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*.

Negrin, M. (2010). Evaluar en didáctica de la lengua y la literatura: más allá de las orejas de burro y del cuadro de honor. En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. San Martín, Buenos Aires.

Solé, I. (2004). Alfabetización académica en la universidad: ¿Cómo generar el debate? En *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Tensiones Educativas en América Latina*. Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Universidad de La Pampa.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

536. RESPUESTAS LECTORAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AL LIBRO: *EL MONSTRUO*[1]

MARTHA BEATRIZ SOTO MARTÍNEZ[2]
GABRIELA CALDERÓN GUERRERO[3]
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO (UAQ)

RESUMEN

El tema de la violencia se ha constituido en competencia de todos, por lo que es fundamental la prevención y atención de la misma en cualquiera de sus manifestaciones y en cualquier nivel educativo.

El trabajo "Respuestas lectoras de estudiantes universitarios al libro: El monstruo", tiene como objetivo general brindar una serie de reflexiones en torno al tema de la violencia intrafamiliar.

El monstruo permite abordar de forma sutil pero contundente el tema de violencia intrafamiliar y da la pauta para realizar acciones efectivas que ayuden a los estudiantes que se han visto en situaciones como esta a enfrentar sus miedos, temores y enojos que han tenido guardados por muchos años, así como también ofrece la posibilidad a estudiantes que no se han visto en situaciones de violencia intrafamiliar ponerse en el lugar de los que si la han vivido y reflexionar al respecto.

Los participantes de este estudio fueron 38 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilaron entre los 21 y 36 años de edad. Se trabajaron 3 sesiones de lectura en voz alta previas al trabajo del libro a analizar. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, posteriormente los participantes elaboraron una carta dirigida a alguno de los personajes y se realizó registro de la experiencia.

El marco teórico que sustenta el trabajo es desde la perspectiva de la teoría de la recepción (Sipe & Rosenblatt 2002). Los resultados muestran como las respuestas lectoras en los cuestionarios son de tipo hermenéutico y personalizador, mientras las cartas sirven como "pretexto" para hablar de situaciones parecidas a las experimentadas por algunos de los estudiantes en situaciones de abuso y violencia intrafamiliar.

PALABRAS CLAVE: violencia, lectura, familia, estudiantes, respuestas lectoras.

El propósito del presente trabajo es brindar una serie de reflexiones en torno al tema de la violencia doméstica que se aborda en el libro *El monstruo,* desde la perspectiva de la teoría de la recepción de Sipe (2002) y Rosenblatt (2002). Los participantes de este estudio fueron 38 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilaron entre los 21 y 36 años de edad. Se trabajaron tres sesiones de lectura en voz alta previas al trabajo del libro a analizar. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, posteriormente los participantes elaboraron una carta dirigida a alguno de los personajes y se realizó registro de la experiencia. Los resultados muestran cómo las respuestas lectoras en los cuestionarios son de tipo hermenéutico y personalizador, mientras las cartas sirven como "pretexto" para hablar de situaciones parecidas

a las experimentadas por algunos de los estudiantes en situaciones de abuso y violencia intrafamiliar.

Actualmente existen libros para niños que tocan temas complicados, que pueden llegar a sacudir al lector, en donde se presentan situaciones muy cercanas a la realidad y en las que de ninguna manera se muestra toda la intención de dar un mensaje o moraleja. Historias que, como en el caso del libro *El monstruo*, rompen con la idea de familia como modelo de unión, respeto y felicidad entre sus miembros (imaginario social), aspectos presentes en la literatura infantil del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, en donde la tendencia predominante es la de presentar la imagen de familia que supera todos los obstáculos.

La literatura contemporánea para niños y jóvenes refleja cada vez más las transformaciones que se han producido en el concepto de familia y en las relaciones entre padres e hijos, como lo manifiestan las historias de: Lygia Bojunga y *¡Chao!* (1994), Anthony Browne y *El libro de los Cerdos* (1986), Francisco Hinojosa y *La peor señora del mundo* (1992), David McKee y *Ahora no Bernardo* (2007), Jutta Bauer y *Madrechillona* (2001), Isol y *El globo* (2002), entre otros. Estas historias muestran metafóricamente situaciones complejas de la experiencia humana como lo son el abandono, la violencia, la inseguridad y el enojo. Estas nuevas historias, no sólo exponen diferentes tipos de organización de la familia, sino también tienen una visión crítica de sus funciones y las formas de relacionarse. Historias que a través de la ficción nos permiten hablar de nuestra existencia.

En lo que respecta al tema de la familia, el modelo "tradicional" en la literatura infantil y juvenil contemporánea, no se encuentra ya necesariamente relacionado o asociado a palabras como amor, felicidad y seguridad. Cencerrado (2003) menciona que: "la violencia, son historias de la vida real" y retoma lo dicho por Combes (2002) al citar "En todo el mundo, muchos niños y niñas sufren en silencio los efectos y consecuencias de la violencia en sus diversas formas: física, psicológica, socioeconómica, medioambiental y política". Historias que deben ser contadas, escuchadas y ejercer acciones sobre ellas.

El monstruo presenta a una familia en donde prevalece la violencia ejercida por un adulto hacia la madre y los hijos (Rosario y Carlos). Y es la voz de Rosario quien narra lo que viven cotidianamente con un ser brutal y temerario: "Vivimos con un monstruo. Es horrible. Es fuerte y alto […]". (Martín, 2008).

Un dato importante de esta historia, es el que nunca se habla sobre el padre, lo que hace suponer que el monstruo puede ser éste o la pareja de la madre. Si es el padre, es entendible que no se mencione, ya que resulta antinatural que un padre golpee a sus hijos y a su esposa. Por otra parte muestra a una madre asustada y temerosa de la ira de su marido (o pareja) y a la vez preocupada por la seguridad de sus hijos: "Mi mamá también ve al monstruo […] Cuando se le aparece a ella, nos encierra en la habitación [...] Nosotros sabemos que es para que no oigamos los alaridos de la bestia" (Ibid.).

Historia que puede ser considerada como realista, ya que presenta una situación que se vive en muchos hogares, así como la falta de sensibilidad o apoyo por parte de otros adultos para "ver" lo que los niños están viviendo o creer lo que les está sucediendo, como se observa en: "[…] Le llevamos un dibujo del monstruo a la maestra. Nos dijo que teníamos mucha imaginación y que, si cerrábamos los ojos y nos quedábamos dormidos, seguro se iría para siempre" (Ibid.). "Se lo contamos a mi abuela, que nos dijo: "cuando aparezca de nuevo, lo que tenéis que hacer es cantarle esta retahíla […] Seguro que cuando oiga esta canción, se irá corriendo para siempre" (Ibid.).

Se puede observar cómo los adultos a pesar de conocer la situación no se involucran, ya que es una situación que los rebasa, porque, ¿cómo explicarle a un niño que su padre no es un monstruo a pesar de su comportamiento?

Finalmente, la historia muestra a una madre valiente, que por fin vence sus miedos y enfrenta al golpeador y a unos niños que poco a poco van recobrando su seguridad y el sueño.

> […] Escuchábamos ruidos extraños y mi madre no paraba de decirle que se marchara y nos dejara en paz. Mi madre es muy valiente. […] Y esta vez el monstruo sí nos hizo caso. Dejó de gritar y de dar golpes en las paredes y de echar espuma por la boca. (Ibid.)

> Ahora vivimos con mi abuela. Y el monstruo sólo aparece cuando nos dormimos, pero si te despiertas, se vuelve a ir. (Ibid.)

La historia termina con un "final feliz", formándose una familia extensa (madre, hijos y abuela) y quitando de alguna forma la sensación de desamparo, enojo e impotencia que se vive al leer la historia. Una forma de saber lo que para un joven puede representar o significar esta historia es trabajar con estudiantes universitarios. Lo anterior con la finalidad de analizar sus respuestas lectoras, considerando que historias como la de *El monstruo* "detona" hablar desde lo que conocen o han vivido. Por lo que a continuación se establecerá el marco de referencia para el análisis, en función de lo que se observó en los cuestionarios y cartas elaboradas por los participantes.

Al ser *El monstruo* un libro "detonante" de significados, las respuestas lectoras de los participantes se pueden analizar desde la teoría de la recepción, la cual se centra en el papel activo del lector en el proceso de lectura, proceso que Rosenblatt llama "transaccional", debido a que el lector y el texto se "moldean". (citado en Arizpe, 2004)

El segundo análisis, retoma los trabajos de Sipe (2002), quien considera que las respuestas lectoras pueden ser de tres tipos: 1) Impulso Hermenéutico (los lectores buscan interpretar el significado del texto, predominando las respuestas analíticas y/o intertextuales); 2) Impulso Personalizador (los lectores utilizan la historia para informar sobre la vida propia, predominando las respuestas personales) y 3) Impulso Estético (los lectores recurren al texto como un catalizador de la expresión creativa, predominado las respuestas transparentes o performativas).

METODOLOGÍA

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron estudiantes universitarios del séptimo semestre (dos grupos, uno de 17 estudiantes y otro de 21) de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Sus edades oscilan entre los 21 y 36 años, participando 35 mujeres (94.5%) y 2 hombres (5.5%).

Técnicas e instrumentos

a) Cuestionario

Se aplicó un cuestionario de cuatro preguntas abiertas, para observar el análisis que los participantes hacen de la historia, las emociones o sentimientos que pudo despertar en ellos.

Preguntas:

1. ¿De qué trata la historia?
2. ¿Quién es el monstruo?
3. ¿Qué piensas de la historia?
4. ¿Qué les dirías a los personajes de la historia?

b) Carta

A los participantes también se les solicitó que escribieran una carta a uno de los personajes de la historia. Lo anterior para identificar qué personaje les había resultado más significativo.

ANÁLISIS DE DATOS

Se utilizó un código para sistematizar los datos que considera: el número de participante, la edad y el sexo. Ejemplo: 0121F, hace referencia al participante uno de 21 años sexo femenino y para el sexo masculino se utilizará M.

a) Cuestionario

Se realizó una clasificación de las respuestas de los participantes al cuestionario, la cual se muestra en

la Tabla 1, en donde únicamente se exponen las respuestas más frecuentes.

En relación a la primera pregunta, 19 participantes (51.35%) consideraron que la historia aborda el tema de violencia intrafamiliar o de maltrato, mientras que 17 (45.94%) resaltaron la palabra miedo ante la situación que viven los personajes de la historia. Se observa, por el tipo de respuesta a esta pregunta, que los participantes buscan interpretar el significado del texto, ya que nunca se menciona en la historia la palabra violencia intrafamiliar o maltrato, así como interpretan lo que los niños y la madre pueden estar sintiendo y viviendo cuando escriben que el monstruo infunde miedo y es violento.

Ejemplos:

21ps21F *La historia trata acerca de la* ***violencia*** *que se vive en el hogar.*

23ps21F *Sobre* ***violencia intrafamiliar*** *y cómo la perciben los niños, cómo la viven y lo que piensan y sienten al respecto.*

En lo que respecta a la segunda pregunta, todos los participantes consideraron que el monstruo de la historia es el papá, sólo tres estudiantes agregaron que si no era el padre podría ser algún otro hombre.

En lo que concierne a la tercera pregunta sobre ¿qué piensas de la historia? el 48.64% (18 estudiantes) consideraron que es una historia muy cercana a la realidad. Para Rosenblatt (2002) cuando habla de lo transaccional menciona que: "por medio de la literatura participamos en situaciones imaginarias, vemos a los personajes experimentando crisis, nos exploramos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea". Las respuestas muestran cómo los participantes fueron empáticos y ubicaron la historia en situaciones actuales de violencia intrafamiliar.

Ejemplos:

28ps21F *Que representa un fenómeno que afecta fuertemente a nuestra sociedad mexicana: la violencia intrafamiliar…*

32ps21F *[…] Es una historia, que pasa muy seguido en las casas de algunos niños, es un tema muy delicado…*

10ps23F *Es una historia que lamentablemente se vive en muchos hogares del mundo, es lamentable que exista gente así.*

Como dato relevante, cinco estudiantes mencionan su experiencia personal (13.51%) al escribir que se sintieron identificados, lo que Sipe (2002) consideraría como impulso personalizador, en donde la historia de pronto se vuelve personal y le permite al lector informar sobre su propia vida.

Ejemplos:

05ps21F *Es atemorizante, cuando lo estaba escuchando,* ***me acordé de lo que vivíamos mi hermana y yo****, realmente me sentí muy identificada…*

13ps36F ***No puedo pensarla, me hace sentir demasiado****. […]*

Las participantes citadas lograron relacionar lo leído con aspectos de su vida cotidiana, lo que nos lleva a reflexionar lo escrito por Rosenblatt (2002) cuando dice: "la obra literaria existe en un círculo vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos". En donde texto y lector se moldean uno a otro y dejan de ser lo que son para transformarse en una lectura y lector diferente, con una nueva reflexión o experiencia frente a lo leído.

Finalmente en la pregunta ¿qué les dirías a los personajes de la historia? El 37.83% (14 estudian-

tes) señalan la importancia de que los personajes se mantengan unidos para salir juntos de esa situación y vencer al monstruo y el 24.32% (nueve estudiantes) invita a los niños y la madre a pedir ayuda, lo cual muestra la necesidad de orientar y ayudar a los personajes a salir de la situación "antinatural" que están viviendo, tratando de tranquilizar lo que internamente la historia ha ocasionado en ellos.

> 02ps26F […] ***la unión hace la fuerza*** *y para que ese monstruo desaparezca o se haga pequeño depende de cómo se enfrente, principalmente con valor y coraje para buscar vivir en paz y felicidad.*

> 0622psF *[…] Es bueno* ***que sigan unidos*** *[…]. Que nunca dejen sola a su mamá pues, ella, al igual que todos ustedes, necesita de su apoyo para salir adelante.*

> 13ps36F *A los adultos,* ***que busquen ayuda*** *[…]. A los niños que no olviden lo que han vivido para que NUNCA permitan que eso se repita en su vida.*

b) Carta

El análisis de las cartas retomará las notas hechas durante la lectura de las mismas. Algunos participantes solicitaron leer sus cartas, lo cual muestra lo que la lectura "detonó" en ellos.

En la tabla 2 se muestra a quién se dirigió la carta y lo que se les escribió a los personajes.

Aparecen dos escritos que llaman particularmente la atención, ya que uno de ellos está dirigido a la madre y otro al monstruo.

> *Querida mamá:*
>
> *No alcanzo a imaginar la tensión por la que has pasado. […] Hoy quiero felicitarte por tu entereza, por decidir y aprender que el futuro sólo se construye a partir de tomar nuestro rumbo y forjar nuestro destino. Los miedos el día de hoy han quedado atrás.*
>
> *Maldito monstruo:*
>
> *Sólo quiero decirte que es antinatural maltratar a un ser humano, no es justo abusar de los pequeños, te recomendaría que fueras con alguien para comentar tus traumas y tus problemas ya que los demás no tienen la culpa de lo malo que te pudo llegar a suceder. […]*

Ambas cartas muestran lo que la historia puede transformar o moldear al lector, mientras que la primera se escribe a la propia madre, diciéndole que la entiende y que le agradece la entereza que tuvo para vencer al "monstruo" con el que vivían, la otra carta, deja ver el enojo que este tipo de historias puede despertar ante lo "antinatural" del trato de un padre hacia un hijo.

Finalmente, como se comentó al inicio de este apartado, la lectura de las cartas llevó a varios participantes a exponer su experiencia en situaciones de violencia intrafamiliar, a continuación se transcriben fragmentos de las notas tomadas durante la sesión de trabajo:

> 12ps27M *Cuando leía la historia, no pude dejar de recordar como cuando eres niño y no te explicas el porqué tu papá le pega a tu mamá. Y tú no puedes hacer nada.*

> 1336psF *[…] en la parte cuando la historia cuenta cómo los niños estaban bajo la cama, volví a vivir cuando mi hermana y yo estábamos en el cuarto y sólo escuchábamos golpes secos sin saber qué pasaba […] Fue como volver al pasado.*

> 1521psF *Yo viví violencia intrafamiliar, afortunadamente mi mamá ya se separó de mi papá, aunque se tardó 19 años en tomar esa decisión.*

> 35ps22F *[…] Hay cosas que todavía me duelen, pero estoy trabajando en ellas, espero algún día poder perdonar a mi padre.*

Los comentarios muestran cómo algunos estudiantes se vieron identificados con la historia, lo que les permitió abrirse y contar su propia experiencia, situación que se logró porque son grupos que llevan conviviendo cerca de tres años y durante las tres sesiones previas a la lectura de El monstruo se propició un ambiente de respeto y escucha.

CONCLUSIONES

Historias como *El monstruo* permiten dar un sentido más allá de la lectura misma, nos mueven, nos hacen sentir cosas, nos enfrentan con la realidad, nos llevan a replantearnos como seres humanos que convivimos con otros, en fin, historias que pueden dar la oportunidad de significarnos y resignificarnos en nuestro quehacer diario y convivencia con los demás y con nosotros mismos. Historias que sirven como "pretexto" para hablar de temas que nos competen a todos y que debemos de abordar para crear ambientes más sanos de convivencia. Temas que, como menciona Perriconi (2005), pueden resultar difíciles, pero que nos enfrentan con nosotros mismos:

> Los temas difíciles, por dar un nombre de referencia, son aquéllos relacionados con las situaciones límites, las que nos enfrentan con nuestra mismidad […], que nos motivan a preguntarnos por el sentido de la vida y de la muerte, por las ausencias y la enfermedad, en síntesis, aquellas situaciones que nos enfrentan a la casi inagotable interrogante del para qué y por qué vivimos. (Ibid.)

Es necesario realizar estudios que nos permitan conocer lo que pasa con nuestros niños y jóvenes, utilizando la teoría de recepción, que se centra en el papel activo del lector en el proceso de lectura, proceso que, como mencionamos anteriormente, Rosenblatt (2002) llama "transaccional", debido a que lector y el texto se "moldean" uno a otro y en donde Iser (1980) profundiza en la idea sobre cómo los seres humanos "Llenamos todo el tiempo un vacío central en nuestra experiencia […] y son los vacíos, la asimetría fundamental entre el lector y el texto, lo que da lugar a la comunicación en el proceso de lectura". Aspectos que se muestran claramente en las respuestas de los participantes del estudio, en donde la historia los llevó no sólo a analizar lo que sucede con los personajes, sino a contar su propia historia. Pero es necesario considerar como mediadores que historias como estas pueden llegar a "detonar" situaciones que requieran de un conocimiento sobre los miedos y manejo de grupos, para permitir que sean los propios lectores los que le den sentido a los textos. Por lo que es necesario trabajar previamente con el libro y también analizar lo que como mediadores nos mueve internamente, para que en momentos de lectura frente a grupos, podamos controlar la situación, respetando y escuchando a los que necesiten hablar sin caer en recomendar o sugerir acciones, sino dando tiempo para que cada lector elabore o reelabore situaciones como las que se muestran en *El monstruo*. Es necesario mostrar este tipo de historias a los niños y jóvenes, no con una finalidad aleccionadora sino como una forma de abordar temas que nos competen a todos, como lo son también la muerte, el divorcio, las relaciones homosexuales, etc.

Tabla 1
Respuestas a las preguntas del cuestionario

¿De qué trata la historia?	¿Quién es el monstruo?	¿Qué piensas de la historia?	¿Qué les dirías a a los personajes de la historia?
a) De violencia intrafamiliar.	**a)** El padre.	**a)** Historia realista.	**a)** Que sean fuertes y permanezcan unidos.
b) De maltrato.	**b)** Una figura masculina (tío, abuelo, padrastro).	**b)** Como identificación.	**b)** Todo tiene solución, que busquen ayuda.

Tabla 2

A la madre	Al monstruo	A los niños
16 cartas (43.23%)	12 cartas (32.43%)	9 cartas (24.32%)
a) Le piden que busque ayuda, ya que sus hijos son los más afectados por esta situación.	**a)** Les parece entender que tenga problemas, pero que eso no justifica que maltrate a su esposa e hijos.	**a)** Les da gusto saber que ya están lejos del monstruo.
b) Le piden que se valore y se quiera primero ella para que no le vuelva a suceder lo mismo con otra relación.	**b)** Le piden que busque ayuda [....].	**b)** Les piden que se mantengan unidos y sigan igual de valientes
c) La felicitan por la decisión que tomó […].	**c)** Le reprochan al monstruo su actitud y le piden que se aleje	**c)** Les cuentan que saben por lo que están pasando y los entienden.

Notas

[1]Martín, D. (2008). El monstruo. Salamanca: Lóguez.

[2] Martha Beatriz Soto Martínez. Formación como Psicóloga Educativa, Maestría en Libros para niños y jóvenes por la Universidad Autónoma de Barcelona, profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Promotora de lectura y coordinadora del Proyecto “Leyendo con los más pequeños” y Biblioteca Infantil Universitaria (BIUAQ).

[3]Gabriela Calderón Guerrero. Formación como Psicóloga Educativa, Doctorado en Lingüística, profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Coordinadora de la Especialidad en Desarrollo y Aprendizajes Escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Arizpe, E. y Morag, S. (2004). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bauer, Jutta. (2001). *Madrechillona.* Salamanca: Lóguez.

Bojunga, L. (1994). *¡Adiós!* Madrid: Alfaguara.

Browne, A. (1986). *El libro de los cerdos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Cencerrado, L. (2003). Imaginario de la violencia en el álbum para niños. En: *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Año no. 16, No. 160.Combes, B. (2002). Abordando los temas de la violencia, el conflicto y el terrorismo. En: *Aula Infantil* 6, 2002.

Hinojosa, F. (1992). *La peor señora del mundo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Iser, W. (1980). *The Act of Reading.* Londres: Johns Hopkins University Press.

Isol. (2002). *El globo*. México: Fondo de Cultura Económica.Martín, D. (2008). *El monstruo.* Salamanca: Lóguez.

McKee, D. (2007). *Ahora no, Bernardo.* México: Alfaguara.

Perriconi, G. (2005). La literatura para chicos y jóvenes y los temas "difíciles".*Lectura y vida,* 26(2).

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5).

540. VALORACIÓN DE UN MANUAL PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA
JOSÉ LUIS BONILLA ESQUIVEL
CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR (CETYS)

RESUMEN

Este reporte de experiencia describe el origen, estructura, evolución e impacto de un manual de presentación de trabajos académicos que se publica desde 2007 en una universidad privada. Asimismo, con el propósito de identificar fortalezas y áreas de mejora se indagó la percepción que tienen sobre él un grupo de maestros y alumnos, de lo que se desprende su identificación como valioso y necesario, incluso expresan que promueve habilidades para el uso y procesamiento de información, lo cual no es el punto focal del documento. Por último, se recupera la importancia de dar continuidad a este proyecto, difundirlo más ampliamente y ofrecer capacitación a todos los usuarios para lograr un mayor impacto.

PALABRAS CLAVE: manual de estilo, universidad, habilidades, percepción, estudiante.

EL PORQUÉ DE UN MANUAL DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Cuando inicialmente se planteó ante la institución el interés de publicar un manual que ayudara al desarrollo de habilidades para presentar trabajos académicos, las personas imaginaban que sería un manual de redacción o de ortografía. Resultaba complicado explicar que no habría más que consejos generales sobre esos temas, pues el interés central era el formato de los textos. La importancia de esto radica en que

> La imagen de la página es la primera impresión que tiene un lector del texto. Es lo primero que se ve, lo primero que transmite información y provoca sensaciones sobre el escrito … Quien suele leer manuscritos –los maestros, por ejemplo– conocen bien la diferencia que hay entre un escrito claro con buena presentación y otro descuidado. (Cassany, 2010).

Aunado a esto se consideró la idea de Serafini (2003): “A menudo la forma de un escrito cuenta tanto como su contenido”, con lo que no se pretendía menospreciar el contenido de los trabajos, sino contribuir al desarrollo de habilidades como el seguimiento de instrucciones, organización de la información, respeto a las ideas ajenas, revisión y edición de los trabajos, entre otras, consideradas todas como fundamentales en la formación de los estudiantes universitarios. Hasta aquí se han descrito las intenciones de este manual, pero cabe preguntarse cómo surge.

EL NACIMIENTO Y LA ESTRUCTURA DEL MANUAL

CETYS Universidad es una institución privada que tiene tres campus en el estado de Baja California; esta

recuperación de experiencia se centra en el campus Tijuana y en el nivel superior. El plan de estudios de todas las licenciaturas que se imparten tiene 42 materias, organizadas en tres ejes, uno de ellos es de formación general, el cual está conformado por diez materias que se organizan de manera transversal a lo largo de los ocho semestres de sus estudios profesionales. El propósito de este eje es promover conocimientos generales, impulsar la vivencia de valores y desarrollar habilidades del pensamiento y destrezas, donde destaca la capacidad de comunicarse en español de manera clara y efectiva.

Tras varios años coordinando y dando clases en este eje académico, los autores se percataron de que los estudiantes universitarios de distintos semestres no tenían los conocimientos necesarios para elaborar trabajos académicos: no sabían citar, parafrasear, anotar referencias, elaborar la introducción y conclusión, etcétera; tampoco conocían los manuales de estilo estandarizados. Se identificó que cada docente señalaba distintos lineamientos que los estudiantes debían cumplir, lo que impedía la sistematización y causaba confusión entre los alumnos, pues los requerimientos de distintos maestros llegaban a ser contradictorios. En este contexto, surge la inquietud de elaborar un manual que ayudara a sistematizar la presentación de los trabajos, el cual estaría destinado a los alumnos y profesores del eje de formación general del campus Tijuana.

Para iniciar la elaboración del manual se buscaron experiencias similares llevadas a cabo por otras instituciones. Este primer acercamiento al tema, que fue informal, permitió detectar que los manuales de estilo publicados por otras instituciones de la región no eran ampliamente conocidos ni usados por todos los estudiantes, sobre todo porque los maestros preferían uno estandarizado. De igual forma, la literatura publicada sobre el tema se dirigía sobre todo a exponer la importancia de estos manuales, no a evaluar su impacto, aunque sí se encontró una gran cantidad de recursos elaborados por distintas instituciones, ya fueran originales o adaptaciones de otros manuales.

Con el fin de que el manual fuera relevante para maestros y alumnos se optó por seguir los lineamientos de un manual estandarizado, el de la American Psychological Association (APA) (American Psychological Association, 2002), ya que es el más empleado en las áreas académicas vinculadas con el eje académico antes referido; también se decidió publicarlo de forma impresa, para evitar el formato digital. Con estas consideraciones se elaboró el *Manual de presentación de trabajos escritos*.

Una vez listo el documento, se sometió a discusión entre los maestros del área, para obtener sus comentarios, validación y aprobación sobre el contenido y la estructura. En 2007 se imprimió con un tiraje de 1100 ejemplares, tenía 20 páginas y el tamaño se determinó en media carta, con la intención de que fuera fácilmente manipulable. Este documento estaba estructurado en cuatro secciones principales, que incluían los siguientes temas:

1. Consideraciones previas a la redacción: recomendaciones que sensibilizaran a los estudiantes sobre la importancia de tener en cuenta a su futuro lector, delimitar el tema del trabajo y hacer búsquedas de información en fuentes confiables.
2. Normas de presentación: cuestiones generales de formato, estructura de portada e introducción; normas para citar, parafrasear, insertar tablas o figuras; y lineamientos para las conclusiones.
3. Referencias: instrucciones para anotar las distintas fuentes y descripción general del apartado donde se deben mostrar.
4. Pasos finales: recomendaciones para la corrección del escrito, ilustración gráfica de un trabajo terminado, instrucciones para usar distintas funciones del procesador Word y una lista de fuentes recomendadas.

Como puede verse, además de los aspectos de formato, el manual incluía recomendaciones para cada una de las etapas del proceso de redacción: preescritura, que es la recolección y manipulación de la información necesaria para elaborar el trabajo; la escritura, que es la construcción del texto; y la revisión, para lograr que la versión definitiva de un escrito tenga buena calidad (Serafini, 2003).

EVOLUCIÓN DEL MANUAL

En los años posteriores fue necesario reimprimir el manual, así que se aprovechó la oportunidad para reeditarlo: en cada ocasión se hicieron correcciones y se sumó información de acuerdo con los comentarios que profesores y alumnos ofrecieron de manera informal. Entre estas adecuaciones destacan: una lista de verificación para autoevaluar el cumplimiento con los criterios establecidos en el manual, una sección de preguntas frecuentes, una guía de acentos diacríticos y, en la última edición de enero de 2012, se hicieron las adecuaciones al formato de las referencias, según lo establecido por la tercera edición en español del manual de estilo APA (Viveros, 2010).

La necesidad de reimpresión tuvo lugar por la demanda que adquirió este manual entre la comunidad estudiantil, pues llegó a las distintas áreas académicas de nivel superior, posgrados y a los otros dos campus; también se informó que al menos otras tres instituciones de la localidad lo estaban usando, por vía de los docentes y estudiantes de posgrado que lo difundían.

Este documento no representa ganancias económicas para la institución ni para los autores, pero sí ha sido autofinanciable; inicialmente tuvo un costo de 30 pesos, pero en la última edición subió a 40 pesos, como consecuencia de los gastos de impresión y diseño, además de que ahora tiene 44 páginas. Hasta ahora se han impreso 5,100 manuales, en una comunidad estudiantil actual de 2,245 alumnos de licenciatura a nivel sistema. Ante este logro cuantitativo surgió la inquietud por conocer cuál era la percepción y utilidad que ha tenido este recurso didáctico para alumnos de nivel superior y profesores del eje de formación general, justamente su público meta inicial.

PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL MANUAL

A fin de conocer la opinión de los estudiantes, se llevó a cabo un sondeo a través de cuestionarios, los cuales fueron aplicados a una muestra de 50 alumnos, seleccionada de manera aleatoria y sin tomar en cuenta consideraciones estadísticas; lo que sí se aseguró fue que hubiera una representación de las diferentes carreras y semestres. Entre los resultados destaca que cinco estudiantes aseguraron no conocer el manual, los demás lo conocieron cuando cursaban la preparatoria en la misma institución o por sus maestros de primero o segundo semestre.

También se preguntó por el uso que le dan a este recurso, y al respecto 20 alumnos señalaron que lo usaban frecuentemente, pues sus maestros lo solicitaban. Un estudiante dijo: “empleo este manual en cada presentación de obras escritas aunque no todos los maestros lo solicitan”, pero esta opinión no se generaliza; los siguientes comentarios sí reflejan la actitud mayoritaria de los jóvenes: “Lo utilizamos para trabajos formales, de unidad y fin de semestre” y “Los maestros no son muy exigentes a la hora de calificar los trabajos, pero deben estar apegados al formato”. Como se aprecia, se vincula el uso del manual con la elaboración de trabajos a los que denominan grandes o formales; no señalan utilizarlo para los trabajos cotidianos o para las presentaciones u otro tipo de formatos que también implican el uso de texto y fuentes de información. En consecuencia, reconocen que su uso llega a ser complicado; una estudiante señala: “como sólo me lo piden en algunas clases se me hace difícil”.

Posteriormente, se les preguntó a los estudiantes qué es lo que se les dificulta más de este manual y 15 de los 45 alumnos que conocen el manual señalan que nada, incluso algunos llegan a decir que es muy fácil y uno más especifica que nada es difícil, “sólo da flojera”. 20 estudiantes consideran que lo más difícil es citar o parafrasear, uno especifica que le resulta difícil “memorizar la forma de hacer la bibliografía” y otro más expresa “muchas veces no encuentro suficiente información para hacer la referencia y no sé cómo escribirlo”. Además de eso, alguien indicó que era difícil hacer la introducción, para otro era seguir el formato, uno más confesó no haberlo leído, y varios especificaron tener problemas con las reglas que se presentan, ya sea porque consideran que son muchas, porque no se explican claramente o porque no hay ejemplos de cómo se vería el trabajo. Una estudiante dice que lo difícil es “no darme cuenta de algún error después de haberlo revisado” y otro “tener que traerlo siempre”.

Adicionalmente se indagó en qué les había ayudado el uso del manual, a lo que ellos respondieron, mayoritariamente, el saber cómo presentar trabajos, ya sea para conocer el formato correcto, identificar fuentes confiables, saber cómo citar y anotar referencias, tener mejor redacción, producir textos adecuados para su audiencia, tener más orden y calidad, entre otros elementos que se señalan en el documento. Incluso remarcaban que ha contribuido a que mejoren sus calificaciones y a cumplir con las especificaciones de los maestros. Finalmente, un estudiante señala que no le ha servido para nada y uno más que no lo ha usado, aunque sí lo conoce.

Como valoración general sobre el manual, los estudiantes mayormente comentan que es bueno, está bien pensado, les parece útil, completo, claro, práctico y sencillo. Un alumno dice que es una "gran herramienta, aunque sea estricto" y otro señala que es "algo tedioso de seguir, pero te guía muy bien". Entre las recomendaciones que formulan está que se use para todas las materias y todos los trabajos, también que se difunda más y que se proporcione de manera gratuita a los alumnos. Asimismo, piden que sea más gráfico y, a manera de crítica, opinan que es muy restrictivo y da poca libertad en cuanto al diseño del trabajo. Los comentarios adicionales son: que es muy básico, debe desarrollarse más, debe tener más información acerca de cómo citar y "le falta mejor explicación". También hay opiniones que consideran que es de mayor utilidad para los estudiantes de nuevo ingreso y en los casos en los que "no se tiene idea de lo que se debe hacer".

A partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes pueden obtenerse algunas ideas relevantes sobre el uso y beneficio que perciben del manual. En primer lugar destaca que el alumnado responsabiliza a los profesores sobre el uso del recurso, pues no lo piden, no revisan su cumplimiento o sólo lo solicitan para algunos trabajos; aunque otros estudiantes son conscientes de que les da flojera o les falta interés para aplicar lo que ahí se menciona. Es necesario capacitar a los estudiantes en el uso de esta herramienta, pues a muchos se les dificultan diversos aspectos, pero también es necesario que ellos lo lean con mayor detalle, pues el manual cuenta con recursos para resolver algunas de las inquietudes que manifiestan.

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE EL MANUAL

De la misma manera que se hizo el sondeo entre los alumnos, se les preguntó a cinco maestros del eje de formación general acerca de su percepción sobre la utilidad del manual. La selección se hizo por su antigüedad en la institución y, nuevamente, sin considerar factores estadísticos, pues de hecho son 23 los profesores que actualmente trabajan para la coordinación. Esta indagación se hizo a través de entrevistas semiestructuradas.

En primer lugar se les preguntó acerca de las razones por las cuales promueven el uso del manual, y coinciden en que lo consideran una guía institucional estandarizada. Uno de los docentes pone énfasis en que les ayuda a desarrollar habilidades informativas y de pensamiento; otro indica que hay que aprovecharlo porque ayuda al estudiante a estructurar sus ideas; uno más refiere que los estudiantes se dan cuenta de que los maestros tienen el mismo nivel de exigencia, además de que les ayuda a mejorar la calidad del lenguaje académico. Por último, para una docente este material ofrece la oportunidad de que se descargue la responsabilidad de enseñar cómo se deben presentar los trabajos, lo que ella particularmente hace exigiendo solamente su cumplimiento.

Al preguntarles sobre la respuesta de los estudiantes ante el material reconocen que, en algunos, al principio es de rechazo, pero conforme ven su utilidad, lo usan y aprecian, especialmente porque los orienta y hace que las dudas acerca de trabajos sean más específicas. Otra pregunta aludió al desarrollo de habilidades y destrezas de los alumnos, los docentes señalan que el manual ayuda en el desarrollo de ideas, a la elaboración de la argumentación con base en la información investigada, la construcción de introducción y conclusión, que recurran a citas o paráfrasis para sustentar sus ideas, a evitar el plagio y a desarrollar habilidades informativas. Reconocen que el impacto es mayor en aquellos estudiantes que

tienen serias deficiencias por su formación antecedente.

En relación a las dificultades que observan por parte de los estudiantes al emplear este recurso, los docentes coinciden en decir que son menores y que las que existen se orientan al natural proceso de aprendizaje de una estructura que para muchos de ellos es nueva. Al preguntarles si identifican en los estudiantes de semestres avanzados el conocimiento y dominio en el uso del manual, los docentes dicen que sí lo conocen, pero que no todos lo usan, que incluso sólo lo emplean si el maestro se los solicita, además de que la utilización está diferenciada por carreras, aunque no coinciden al especificar cuál.

Al solicitarles recomendaciones para mejorar el manual, los profesores se centraron en la necesidad de promoverlo, señalando que un elemento importante es lograr que todos los profesores de las distintas áreas académicas soliciten que se siga, pues aprecian que no ocurre así. También recomiendan pedir evidencia de los trabajos de los estudiantes una vez que han sido calificados, a fin de verificar que los maestros exigen y evalúan su uso; ofrecer un curso introductorio para los mismos maestros donde se enseñen los lineamientos que establece el manual y capacitarlos, bajo la consideración de que no basta con hablarles de la existencia del documento y pedirles utilizarlo, es necesario garantizar, por un lado, que lo conocen y, por otro, que pueden cumplir también con lo establecido.

La única sugerencia directa expuesta por un docente aludía a la periodicidad de la actualización: considerando que el manual se ha editado casi cada año, recomendaba sostener más tiempo la publicación, pensando más en la permanencia del mismo formato para no confundir a los estudiantes. Cabe destacar que los otros docentes valoraron de manera positiva la actualización del documento, especialmente en la última edición.

Con base en lo anterior se puede establecer que los docentes identifican al manual como un instrumento valioso para la formación de los estudiantes en diferentes aspectos, pero más que hablar de los logros de los estudiantes, expresan que son los maestros quienes juegan un papel relevante para su utilización y el alcance de buenos resultados.

CONCLUSIÓN

El manual que se comenzó a publicar en 2007 ha tenido más alcance y difusión de lo esperado inicialmente, y con el propósito de mejorarlo resultó necesario conocer la percepción de profesores y estudiantes, de lo que se desprendieron las siguientes ideas. En primer lugar, su uso constante facilita la comprensión y la capacidad de seguirlo, por lo que parece conveniente solicitarlo en todas las clases, pero también es indispensable que se evalúe su cumplimiento.

En segundo lugar, la población que participó en el sondeo considera que el manual es un recurso útil, incluyendo a los que no les gusta seguirlo, pues alcanzan a reconocer la obtención de mejores trabajos y, por consecuencia, buenos resultados académicos. En tercero, llama la atención que se le vincula con el desarrollo de la capacidad para buscar información, redactar y organizar ideas a fin de ponerlas por escrito y con ello evidenciar la adquisición de conocimiento; este elemento es uno de los más importantes para la valoración del manual, en especial porque intencionalmente el documento se centra en formato, y a pesar de ello este ejercicio ofrece la oportunidad de reconocer el aporte del documento para el procesamiento de información y manejo de contenido en cada uno de los trabajos que realizan los estudiantes.

Por último, aparece como una exigencia la necesidad de fortalecer la capacitación de maestros y alumnos para que se familiaricen con los lineamientos del documento, sobre todo cuando son de nuevo ingreso en la institución. El supuesto que se desprende de esto es que se potenciará el desarrollo de las habilidades de los estudiantes universitarios, se sensibilizará al maestro para que lo exija en su quehacer cotidiano y así se hará copartícipe de la formación de los estudiantes en este aspecto concreto. En definitiva, se establece la importancia del manual y, a partir de las voces de los participantes, conviene sostener la publicación y difusión de este recurso didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychological Association. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por la editorial El Manual Moderno)* (2da. ed.). México: Manual moderno.

Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura* (17ma. ed.). Barcelona: Anagrama.

Serafini, M. T. (2003). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Viveros, S. (Ed.). (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ra. ed.). México: El Manual Moderno.

542. LAS DIEZ TESIS PARA LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DEMOCRÁTICA *(UNA INTERPRETACIÓN Y UNA PROPUESTA)*

JAIME MAGOS GUERRERO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO (UAQ)

RESUMEN

¿Qué podemos hacer los maestros universitarios para concretar nuestro trabajo en el aula si deseamos llevar a nuestros alumnos a (re)aprender a escuchar, hablar, leer y escribir nuestra materia? En el presente documento se analizan las "*Diez tesis para la educación lingüística democrática*" (1975), propuestas por el grupo GISCEL (Grupo de Intervención y Estudio en el Campo de la Educación Lingüística), que forma parte de la SLI (Sociedad de Lingüística Italiana). Estas tesis fueron sometidas a revisión en 2005 y el resultado fue seguir conservándolas y agregar, metafóricamente, otras dos más. El firmante de este documento ofrece una interpretación de las mismas y una propuesta de trabajo que podríamos seguir los maestros interesados en que nuestros alumnos (re)aprendan a escuchar nuestra materia, a hablarla, a leerla y a escribirla.

PALABRAS CLAVE: educación lingüística, enseñanza de lenguas, dinámica de grupos.

PRESENTACIÓN

Los maestros universitarios frecuentemente nos encontramos con estudiantes que presentan graves deficiencias en su proceso de lectoescritura; y no sólo eso: también tienen problemas para escuchar y para hablar (no orgánicos, sino técnicos, lexicales, semánticos, pragmáticos, etcétera). Podemos hacer caso omiso ante tal situación asumiendo que ellos deberían saber leer y escribir (*efecto Pigmalión*) y, de cualquier manera, esos estudiantes siguen su camino y llegan a titularse en la carrera que eligieron y el *déficit acumulativo* se incrementa; podemos también culpar de estos problemas a sus maestros de otros niveles escolares o a sus familias y no hacer nada para ayudarlos. Los docentes que sí deseamos prepararlos para que sean capaces de comunicarse (escuchando, hablando, leyendo y escribiendo), no sólo en el campo del conocimiento que manejamos con ellos, sino en cualquiera que sea de su interés y conveniencia, enfrentamos algunos problemas importantes: ¿con cuáles materiales y actividades? ¿Con cuáles sustentos teóricos? ¿Cuáles son nuestros márgenes teóricos y operativos?

Evidentemente éste es un problema que atañe no sólo a las universidades mexicanas, prueba de ello es que muchas propuestas teóricas y prácticas han sido realizadas por investigadores de muchos países del mundo. Italia es uno de ellos y una de sus macropropuestas es la "educación lingüística". Ésta consiste en el proceso de enseñar y practicar la lengua (escuchando, hablando, leyendo y escribiendo) en cualquier nivel escolar y desde cualquier disciplina, a partir del ejercicio de técnicas y procedimientos

propios de la enseñanza de las lenguas. La educación lingüística es propuesta por el grupo GISCEL (*Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*) y sus márgenes de acción son sus "Diez tesis para una educación lingüística democrática" que es el tema de reflexión del presente documento.

Con este documento el autor pretende aportar un tema de reflexión para que esos maestros (preocupados por formar verdaderamente a sus estudiantes en el desarrollo de sus capacidades lingüístico-comunicativas para que las apliquen en la vida) puedan tomar decisiones prácticas para organizar actividades en el aula y guíen su búsqueda de referentes teóricos que las fundamenten.

INTRODUCCIÓN

Después de la II Guerra Mundial, Italia se enfrentó a una de las mayores crisis de su historia:

> … La guerra había pasado (…) pero a lo largo de toda la Península, desde la Sicilia hasta los Alpes: ciudades bombardeadas, calles, puentes, vías del ferrocarril y fábricas destruidas, campos sin cultivar, miles de personas sin hogar, vertiginoso aumento de precios: ésta era Italia en 1945 (Ciofini e Traniello, 1987).

Existía un 13% de analfabetas y la gran mayoría de los italianos hablaban solamente su lengua local y no la lengua italiana (el florentino), que había sido declarada lengua oficial desde la unificación política del país en 1861. Sin embargo, una vez que los italianos fueron convocados, asistieron a las urnas, emitieron su voto y la república fue instituida, se pudo lograr el apoyo económico de los Estados Unidos (*Piano Marshall*, 1948) y esos fondos fueron destinados a tres grandes obras: fundar escuelas, crear fuentes de trabajo y reconstruir sus ciudades. En un lapso de sólo diez años pasó de ser un país destruido y analfabeta a una potencia mundial: el milagro económico italiano.

En ese clima de recuperación y de preocupación por hacer reflorecer todo lo que Italia encierra de cultura, y que es fruto del trabajo y del talento de muchos siglos, se fundó la Sociedad de Lingüística Italiana (SLI, 1969) y en 1973 se creó el grupo GISCEL. La primera tiene como objetivo principal crear comunidades de estudiosos para promover, reconocer y apoyar proyectos en el área y fomentar el contacto entre los profesionales de la lengua (entre ellos los docentes) y orientar la aplicación de los estudios teóricos. El grupo GISCEL se propone estudiar los problemas teóricos y sociales referidos a la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles escolares, para contribuir a renovar los métodos y las técnicas con las cuales ésta es enseñada. Dado que muchos italianos no hablaban su lengua nacional, al llegar a la escuela debían aprender simultáneamente los contenidos de las diferentes materias del plan de estudios y su lengua oficial. Dicho de otra manera, eran conducidos para escuchar matemáticas, hablar biología, leer historia y escribir ciencias. Obviamente el nombre de estas materias puede ser cambiado por cualquier otro y, nótese, lo cierto es que la lengua era usada como un medio para insertarse al contexto académico y social y no como un fin en ella misma. Fuera de la escuela, la radio, la televisión y los medios impresos realizaban su labor con el mismo propósito. El grupo GISCEL, en 1975, aprobó las "Diez Tesis para la educación lingüística democrática", que a continuación son presentadas desde la óptica del firmante.

LAS DIEZ TESIS DEL GRUPO GISCEL

El término "tesis" en la propuesta del grupo GISCEL está tomado como "base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurriendo en cualquier materia", según el diccionario electrónico de la RAE. Las diez tesis originales propuestas en 1975 son las siguientes:

I. La centralidad del lenguaje verbal.
II. Sus raíces en la vida biológica, emocional, intelectual, social.
III. Pluralidad y complejidad de las capacidades lingüísticas.
IV. Los derechos lingüísticos en la Constitución.
V. Características de la pedagogía lingüística tradicional.
VI. Ineficacia de la pedagogía lingüística tradicional.

VII. Limites de la pedagogía lingüística tradicional.
VIII. Principios de la educación lingüística democrática.
IX. Hacia un nuevo currículum para los maestros.
X. Conclusión.

Estas tesis han sido retomadas y vueltas a discutir en la "Jornada de estudio", celebrada en el *Campidoglio*, en Roma, el 18 de abril de 2005. El mundo ha cambiado en treinta años y las condiciones sociales, económicas, tecnológicas, etcétera, no son las mismas. Tullio de Mauro –el creador y fundador del grupo GISCEL– agrega, "en sentido metafórico", otras dos tesis (citadas en Colombo, 2006):

XI. La educación lingüística se completa con la progresiva maduración de una actitud crítica y consciente hacia el sistema de información.

XII. (La esencia de la educación lingüística es) El desarrollo de las capacidades operativas, prácticas, manuales y fundamentales en el "hacer cosas" y "saber hacer cosas" en la compleja educación intelectual del género humano –lo escrito entre paréntesis es del autor de esta ponencia.

¿Cómo "interpretar" estas tesis desde la óptica teórico-práctica de un docente universitario de lenguas? ¿O desde la óptica de un docente de cualquier otro nivel escolar y de cualquier otra materia? El firmante piensa y sostiene que las diez tesis originales pueden ser todavía de gran valor para los maestros mexicanos y que las dos tesis que "en sentido metafórico" fueron propuestas por De Mauro pueden contenerse en ellas. Los puntos siguientes son la interpretación y la propuesta del firmante acerca de las diez tesis tan mencionadas (Magos, 1996):

I. El desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas debe promoverse al mismo tiempo que se atienden las demás áreas de la personalidad del alumno. El trabajo que realizamos en nuestras aulas no debe (y no puede) centrarse en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de nuestros alumnos (escuchar nuestra materia, hablarla, leerla y escribirla) además de realizar los tres tipos de reflexión propios del trabajo del maestro de lenguas (saber reflexionar sobre la lengua, sobre el propio estilo de aprendizaje y sobre la cultura propia y la meta); el trabajo que realizamos en el aula debe orientarse al desarrollo armónico de todas las áreas de la personalidad de nuestros alumnos (afectiva, cognitiva, social, psicomotriz y, desde luego, lingüística). Pero el desarrollo del área lingüística se convierte en un requisito sine qua non para que el desarrollo de las otras áreas también se dé. El lenguaje sigue siendo el instrumento más adecuado y objetivo para promover la asunción de actitudes (área afectiva), para llevar a nuestro alumno al desarrollo de las funciones mentales superiores (área cognitiva), para que aprenda a convivir consigo mismo y con los demás (área social), para que sea capaz de realizar movimientos corporales gruesos y finos (área psicomotriz) e, igualmente, para que desarrolle todas sus competencias lingüístico-comunicativas ya enunciadas. Esta tesis, pues, nos llevaría a –sin menoscabo del nivel escolar en el que trabajemos, ni de los contenidos a partir de los cuales queremos incidir en la educación de nuestros alumnos–, a llevarlos de manera sistemática y ordenada a: 1) saber escuchar nuestra materia, 2) saber hablarla, 3) saber leerla, 4) saber escribirla, 5) realizar reflexiones sobre el tipo de discurso a partir del cual se manifiesta, 6) descubrir nuestras potencialidades cognitivas para aprenderla y 7) a realizar reflexiones sobre nuestra cultura a partir de ella.

II. El desarrollo y la ejercitación de las capacidades lingüístico-comunicativas no deben perseguirse nunca como fines en sí mismos, sino como un instrumento de participación en la vida social e intelectual. Nuestro trabajo debe llevar a nuestro alumno a escuchar (y a hablar, leer, escribir y realizar los tres tipos de reflexiones mencionadas: metacognitiva, metalingüística y cross-cultural) pero no por el hecho de escuchar en sí, sino hacer de esta competencia un medio para participar en sus diferentes grupos sociales (familia, escuela, trabajo…). Esto hace que el proceso de aprendizaje o re-aprendizaje de esta competencia (y de las otras mencionadas)

considere un programa lo suficientemente flexible que parta de un análisis de las necesidades reales e inmediatas de nuestros alumnos y que se oriente hacia una planificación y organización de las actividades que comprenda materiales significativos (seleccionados o elaborados por el maestro) y actividades lo suficientemente formativas que impliquen que tal competencia en realidad sea (re)aprendida. La fase de la evaluación constituirá el momento en que nuestro alumno se demuestre a sí mismo que ha logrado los objetivos del trabajo y que es capaz de activar esa competencia en su vida misma, participando con los otros; la evaluación no podría limitarse a la aplicación de un examen objetivo que arrojara una calificación que responda a criterios de cuantificación de respuestas correctas en relación a las preguntas realizadas.

III. Las técnicas para la promoción de la educación lingüística deben partir de la identificación de la realidad lingüístico-cultural del estudiante. Esto implica que los "programas escolares", que casi siempre se predeterminan y se aplican de manera acrítica, unilineal e irreductible en los grupos, deban ser abolidos. Si bien es necesario que exista una guía institucional que norme el trabajo de los docentes, es igualmente necesario que el docente, antes de llevar ese documento a su aula, lo "ajuste" a las necesidades de los alumnos. Un estudio que nos permita detectar "las lagunas" que nuestros alumnos deben "llenar" en nuestros cursos supone que el docente, al entrar en contacto con un grupo nuevo de estudiantes, organice algunas actividades que ellos desarrollen y que le permitan observar sus prácticas en el aula; esto lo llevará a aplicar encuestas que le permitan conocerlos con mayor precisión desde lo académico, social, etcétera, y, finalmente, realizar entrevistas personales o grupales que le den una idea más clara del estado real de sus alumnos. Las necesidades cuya detección estamos buscando son de diferentes tipos: *sentidas* (las que los alumnos explicitan de manera directa), *normativas* (las que nos indica "la norma", en este caso el programa institucional), *demandadas* (el perfil que nos pide el nivel escolar inmediato superior o la sociedad del trabajo), *comparativas* (que nacen de la comparación de nuestros alumnos con grupos de pares que el maestro conozca), *prospectivas* (las que en realidad no existen, pero que el maestro sabe que existirán en un futuro) y las *latentes* (aquéllas que no entran en las categorías apenas enunciadas, pero que igualmente son claras a los ojos del maestro y que están directamente relacionadas con las actitudes de los alumnos respecto al trabajo en el aula. Las cinco primeras son citadas por Zabalza (1996) y las últimas son una aportación del firmante (Magos, 2008). Detectar las necesidades reales e inmediatas de nuestros alumnos nos permite definir con precisión el estado real de nuestros grupos.

IV. La diversidad de estadios de desarrollo lingüístico a partir de la heterogeneidad de los individuos que conforman un grupo, debe ser tomada como una oportunidad para profundizar experiencias y exploraciones de esas variedades espaciales, temporales, geográficas, sociales, históricas, etcétera. Un grupo heterogéneo de estudiantes puede constituir un punto de partida difícil para que el docente organice actividades y determine materiales (entre otras decisiones), pero la educación lingüística lo considera una oportunidad de enriquecimiento entre los estudiantes. La diversidad y heterogeneidad de estudiantes implica también experiencias, ópticas, maneras de leer la realidad, propuestas, etcétera, diferentes y eso puede ser rescatable por el maestro en el aula. No sería posible ni deseable que el docente pretendiera colocar a sus alumnos en un plano de homogeneidad: el respetar la historia y el potencial de sus estudiantes no es sólo plausible desde lo social, sino explotable desde lo didáctico y desde la educación lingüística.

V. La atención debe centrarse no sólo en las capacidades de codificación del estudiante (producción oral y escrita), sino que es muy importante atender también las de decodificación (escuchar y leer). Las competencias lingüístico-comunicativas son –en riguroso orden de aparición en una persona ordinaria– la escucha, el habla (a las que la persona llega por un proceso de adquisición), la lectura y la escritura (que son fruto de un proceso de aprendizaje). Las dos

competencias de recepción (escucha y lectura) permiten al estudiante la "recolección" de datos a partir de los cuales dar forma al conocimiento expresable mediante las dos competencias de producción (habla y escritura). La educación lingüística no considera que un alumno, por el hecho de ser mexicano y no ser sordo, sea capaz "mágicamente" de escuchar y de hablar; estas dos competencias son también cuidadosamente atendidas. Un maestro que cobija sus actividades en las propuestas teóricas de la educación lingüística organiza su trabajo en unidades didácticas que consideran las siguientes fases: actividades de preparación al trabajo, de introducción al tema, de recepción de datos (escucha o lectura), de reflexión, de producción (oral o escrita), de repaso y refuerzo y, finalmente, de evaluación. No sería posible, pues, que pensáramos en la activación de solamente algunas competencias lingüístico-comunicativas: las cuatro se entrelazan a niveles cognitivos, lingüísticos y didácticos.

VI. La promoción del paso de un documento oral a escrito debe ser cuidadosamente atendida. El discurso oral y el discurso escrito presentan características que los hacen diferentes uno del otro. Mientras el discurso oral considera que los interlocutores comparten el tiempo y el espacio –no necesariamente–; que la voz es portadora de significados a partir de su tono, volumen, ritmo, etcétera; que el uso de exclamaciones e interjecciones dan más vida al mensaje; que los elementos extralingüísticos y paralingüísticos también ayudan a la comprensión del mensaje lingüístico; que el tiempo que se tiene a disposición para pensar es poco porque la cadena sonora no puede ser interrumpida, etcétera; el discurso escrito implica lo contrario. Algunos alumnos son más competentes para hablar y otros para escribir; si les presentamos actividades en donde ellos deban pasar de una forma de exposición (oral o escrita) a la contraria, no sólo les permitimos la activación de sus funciones mentales superiores, sino que también promovemos el enriquecimiento lexical y el paso de un registro lingüístico-pragmático a otro.

VII. La promoción del paso de un registro a otro de un mismo argumento de fondo tratado en un texto debe ser debidamente estimulada. Los registros lingüísticos van de un registro coloquial y familiar a un registro áulico. Los primeros permiten al hablante usar expresiones sintácticamente más simples, frases elípticas, palabras o expresiones de moda ("chido", "mala/buena onda", entre otras); el registro áulico no, ya que le exige una corrección no sólo lingüística en su mensaje, sino también la corrección social, académica, profesional, etcétera. Sin embargo no es que un registro sea mejor que el otro: su uso dependerá del lugar, de los interlocutores, del grado de familiaridad… Lo criticable es que el alumno sea capaz de expresarse sólo en uno de ellos. De la misma manera, es conveniente que presentemos actividades al alumno en donde él deba dirigirse a públicos diferentes y practique la promoción de un registro a otro: no es lo mismo que un médico le explique al paciente cuál es su padecimiento a que hable de este último ante un grupo de colegas en un encuentro entre profesionistas.

VIII. El alumno debe abordar el conocimiento y el manejo de los diferentes códigos de las materias que estudia. Hablar (o escribir) con propiedad significa llamar a cada cosa por su nombre; esto permite mejorar considerablemente tanto la escucha cuanto la lectura, y permite el enriquecimiento lexical y cultural de los estudiantes. Todo docente debería aspirar a que su estudiante aprenda a escuchar su materia, a hablarla, a leerla y a escribirla; precisamente como si se tratara de otra lengua diferente a la materna. Al fin y al cabo el discurso de una materia determinada escapa al discurso ordinario que usamos cotidianamente en nuestra comunicación.

IX. Es muy importante que el estudiante maneje a nivel consciente las técnicas que en un determinado momento puede activar para abordar la codificación o decodificación de un texto. Tanto las competencias de recepción o decodificación (escucha y lectura), cuanto las de producción o codificación (habla y escritura) se realizan a partir de técnicas bien precisas: lectura de reconocimiento, de búsqueda, extensiva e intensiva (entre otras, para la lectura); diálogo,

interrogatorio, entrevista, debate, conferencia, discurso, declamación, etcétera (entre muchas otras, para la producción oral) son sólo algunas de ellas. No basta que el maestro indique "realicen una entrevista a…"; es necesario que revise con sus alumnos la técnica de la entrevista (tipos de entrevistas, funciones del entrevistado y entrevistador, la realización del guion…), que seleccionen el medio en el cual se va a presentar el trabajo (en el aula ante los compañeros, grabada fingiendo una entrevista radiofónica o televisiva, etcétera), que determinen los interlocutores (un médico entrevista al hígado; un político entrevista a un personaje de la historia; un teorema entrevista a un científico…). El uso "consciente" de la técnica que debe activarse marca líneas de preparación, ejecución y evaluación de las actividades y fomenta la creatividad entre los estudiantes. Esto es válido tanto para la escucha y la lectura, cuanto para la producción oral y la escrita.

X. En todos los casos debe desarrollarse el sentido de funcionalidad de todas las posibles formas de recepción y de producción. No existen mensajes claros o confusos, precisos o imprecisos, vulgares o áulicos: existen mensajes adecuados o inadecuados, eficaces o ineficaces según el momento y el lugar. Esta tesis se convierte, de alguna manera, en la síntesis de las anteriormente presentadas.

XI. Debe promoverse la formación de los docentes que decidan abordar las técnicas de la educación lingüística. Esta tesis fue sugerida por el firmante (1996), pero en la práctica, los docentes italianos que trabajan para el grupo GISCEL, la consideran. El maestro que decida trabajar estas propuestas no puede hacerlo "por inspiración" o de manera "casual"; es necesaria su formación cuidadosa y responsable en este campo.

CONCLUSIONES

Son muchos los docentes universitarios que compartimos la idea y la necesidad de proponer actividades a nuestros alumnos para que ellos (re)aprendan a escuchar, hablar, leer y escribir. Si no somos maestros de lenguas, pareciera que los sustentos teóricos que necesitamos escapen de nuestras manos. No es verdad. Si bien es cierto que debemos enriquecer nuestra formación con aspectos referidos a la enseñanza de las lenguas, el verdadero "marco de acción" nos lo pueden dar las diez tesis para la educación lingüística democrática aquí mencionadas. El que tales tesis hayan sido validadas en los últimos años, debe inspirarnos confianza para retomarlas.

BIBLIOGRAFÍA

Cioffini, O. & Traniello, F. (1987). *La nostra storia*. Torino: Societá Editrice Internazionale.

Colombo, A. (2006). Le dieci tesi per l'educazione linguistica democratica trent'anni dopo. En *Cooperazione Educativa 1*. Trento: Edizioni Erikcson.

Diccionario electrónico de la Real Academia de la Lengua Española Recuperado de http://buscon.rae.es/draelSrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=tesis

Magos, J. (2008). Un esquema general para la acción didáctica. En *Memorias del XII Encuentro Nacional de Maestros de Lenguas*. CELE-UNAM. México.

Magos, J. (1996). *Una propuesta para la educación lingüística* (Tesis inédita de maestría). Centro de Actualización del Magisterio del Departamento de Formación y Actualización del Magisterio. SEP, Querétaro.

Sociedad de Lingüística Italiana. Recuperado de http://www.societadilinguisticaitaliana.net/

Zabalza, M. A. (1996). *Diseño y desarrollo curricular*. (5ª ed.). Madrid: Narcea.

543. LEER EN EL BACHILLERATO. UNA EXPERIENCIA EN LECTURA LITERARIA

ALMA J. SÁNCHEZ PORRAS[1]
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA (U.P.A.E.P)

RESUMEN

En este trabajo se analiza la importancia de la lectura literaria para los adolescentes de tercer año de bachillerato en una escuela pública del estado de Puebla, México. Se exponen algunas de las causas por las que los jóvenes no aceptan convertirse en lectores entre las que sobresalen la obligatoriedad impuesta por sus profesores para leer sólo determinadas obras, la falta de hábitos de lectura en sus familias, la escasez de libros de contenido literario en los hogares y el alejamiento de los propios profesores con respecto a la lectura. Además, se da cuenta de una experiencia de acercamiento a la lectura literaria, llevada a cabo durante siete años, que deja ver resultados positivos en los estudiantes de un bachillerato, cuando se conjuntan esfuerzos docentes, apertura estudiantil y confianza de los padres de familia en un nuevo intento de que los jóvenes puedan convertirse en lectores independientes.

PALABRAS CLAVE: adolescentes y lectura, lectura literaria en bachillerato, leer por placer en bachillerato, adolescentes que leen.

INTRODUCCIÓN

¿Que los adolescentes no leen? Es esta una verdad con matices que requiere no sólo de ser expresada sino de un análisis concienzudo y profundo. Mi experiencia de trabajo con jóvenes de bachillerato durante 27 años reporta que la falta de apego a la lectura que aqueja a los bachilleres, no es más que la punta de un iceberg cuyo fondo tiene raíces en la ausencia de hábitos de lectura del entorno social en el que crecen, de las familias de las que provienen, así como de sus propios profesores.

Suena terrible decirlo de forma tan cruda, pero es un hecho que confirma la Encuesta Nacional de Lectura 2006: los profesores en México, no son lectores independientes. El defecto no es exclusivo del sector magisterial. Basta poner un poco de atención a los mensajes de radio, televisión y prensa escrita; a revistas comerciales, políticas o de divulgación y hasta no pocas ediciones mal cuidadas, para darse cuenta de lo que ya otras encuestas han arrojado: *los mexicanos no leen* (Sheridan, 2007) .

Últimamente se habla con más énfasis no sólo de la falta de hábitos de lectura sino de la falta de comprensión de aquello que se lee (Carrasco, 2006). Esta aseveración conduce a recordar aquello de que "no se ama lo que no se conoce", **ni lo que no se comprende**. De esta forma, parece haber una íntima relación entre la comprensión, la apropiación y el factor afectivo, tres elementos presentes en la

lectura cuando ésta cumple completamente con su función: la función humanizante (Rosenblatt, 2002).

¿Por dónde empezar? La lógica parece decir que por la lectura. El asunto no es fácil si se piensa que los estudiantes de bachillerato son jóvenes nativos digitales quienes, lejos de haber descubierto el placer de una lectura interesante, han recibido miles de mensajes acerca de que leer no es siquiera necesario o que sí lo es, esta urgencia responde más a un asunto obligatorio, temporal y hasta fútil, que nada tiene ver con lo trascendental y satisfactorio. Uno de los objetivos de la experiencia de la que se da cuenta en este trabajo es el de la lectura literaria placentera, pues de acuerdo con A. Benda, E. Ianantuoni y G H. de Lamas (2006), "leer por placer es una experiencia que marca a fuego la existencia, le concede un carácter, le imprime un sello perdurable. El placer lector es, entonces, el objetivo final de la lectura y también el seguro de su continuidad".

Por otro lado, no sólo se busca que los estudiantes se entreguen al mero placer inmediato que otorga la lectura más accesible sino que, a partir de iniciarse como lectores principiantes, puedan conformar después comunidades lectoras en las que analicen, compartan y recreen los contenidos. Sería peligroso correr el riesgo de que los adolescentes asociaran la lectura placentera con la privacidad, y la lectura académica con la obligatoriedad (Colomer, 2005) pues ello les va a alejar más de las prácticas de lectura y de la posibilidad de encontrar nuevos canales de socialización, diferentes a los que les proporcionan las redes sociales de comunicación. De tal manera que otro objetivo es la apropiación de la lectura en cualquiera de sus manifestaciones para: "…conjugar los diversos universos culturales de los que vive cada uno; participar en el devenir compartido y entrar en relación con otros…" (Petit, 2009).

Un segundo objetivo es el relacionado con la actitud y la acción de los profesores que, relacionados directa o indirectamente con las prácticas de lectura, pueden ser aliados o francos enemigos de que los estudiantes se sientan motivados o totalmente desmotivados para leer. En la experiencia que aquí se relata, se nota la importancia del compromiso del docente que anima a los jóvenes a ser lectores y les proporciona un ambiente propicio para la actividad.

Esta experiencia se lleva a cabo en la Preparatoria Matutina del Centro Escolar "Niños Héroes de Chapultepec", la institución pública con mayor número de estudiantes en el Estado de Puebla. La motivación surge de la observación de que, de cada grupo de 45 estudiantes aproximadamente, sólo tres o cuatro han leído un libro completo en su vida y casi siempre ha sido una lectura obligada por algún profesor de secundaria, razón por la cual, los chicos rechazan casi totalmente acercarse a la lectura literaria.

Por tanto, es necesario que la escuela enfrente el problema, haga partícipes a los padres y a los estudiantes y se diseñen estrategias para iniciarlos como lectores principiantes con la finalidad de que, a lo largo de tres años de enseñanza media superior, se conviertan en lectores interesados y, sobre todo, en personas que se apropien de la lectura como una vía para su desarrollo como individuos y al mismo tiempo, como integrantes de una comunidad lectora.

MARCO TEÓRICO

La lectura literaria se enmarcará, para este trabajo en una perspectiva sociocultural, más que cognitiva, ya que, como se ha enfatizado anteriormente, ésta es una práctica que tiene inicios privados y consecuencias sociales (Petit, 2008). Es decir, un estudiante que lee como lector independiente está relacionado de manera más compleja con su entorno, su pensamiento se enriquece a través del lenguaje y esto le lleva a establecer múltiples relaciones, a establecer juicios críticos, a explicarse el mundo y sus fenómenos desde diversos ángulos y a expresar su afectividad buscando incrementar y enriquecer su vida.

La única forma de establecer relaciones entre contenidos, elaborar juicios y construir sentido, se logra a través de la lectura compartida. Como lo menciona Colomer (2005)

> Compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños [y jóvenes] la oportunidad de cruzarlo.

Desde esta perspectiva se podrá iniciar el análisis sobre qué papel juegan los grupos de pertenencia, los mediadores, y si cambian y cómo las relaciones y participaciones de los lectores con respecto de su grupo social. En este caso, es importante el análisis de lo que pasa en los sujetos lectores, sus familias, sus profesores y los grupos de pares.

RECURSOS METODOLÓGICOS

Durante siete años (de 2004 a 2011) y consecuentes ciclos escolares, en 2 grupos de sexto semestre de bachillerato de la Preparatoria Matutina del "Centro Escolar Niños Héroes de Chapultepec", se inició la experiencia de hacer que los jóvenes (80 por curso, es decir, alrededor de 560 en los siete años) leyeran las obras literarias que ellos eligieran libremente, durante cuatro horas a la semana, durante el segundo semestre (cuatro meses reales) del curso de Literatura, presentando posteriormente, un reporte de cada libro leído, mismo que incluía un resumen, un comentario personal de la biografía del autor y su vinculación con el libro leído y otro sobre la experiencia lectora. Al fin de cada bimestre, se llevó a cabo una puesta en común de los contenidos que más habían interesado, cautivado y gustado a los alumnos, mencionando el libro que más recomendaran a sus compañeros.

Al término de cada semestre, ante la pregunta de qué les había parecido la experiencia lectora, las respuestas de los estudiantes fueron altamente positivas, sin haber uno solo que no comentara los descubrimientos y satisfacciones que le había dejado la vivencia.

Los chicos que nunca habían leído un libro en su vida, leyeron, en un período de cuatro meses, al menos tres obras literarias, y los que más leyeron alcanzaron el total de 12. La mediadora sólo supervisaba que los libros estuvieran inscritos en el área de Literatura y no pertenecieran a otras áreas como "autoayuda o desarrollo personal" y sugería, si los muchachos lo pedían, obras que les pudieran interesar.

En 2012, el plan de estudios cambió y hubo modificaciones en los contenidos programáticos, por lo que se sugirió a la Academia de Lenguaje y Literatura de la escuela que, a partir de la experiencia arriba citada, se integrara en el presente ciclo escolar, esta práctica a todos los grados (primero, segundo y tercero, con un total de 1064 alumnos de bachillerato). Para ello, se instruyó a los profesores sobre la experiencia y se diseñó una rúbrica que les permitiera evaluar la actividad y enmarcarla en el programa de educación por competencias para el bachillerato. En este curso escolar (2012-2013) se integra la actividad lectora como esencial en la currícula de Lenguaje y literatura y se toma una hora semanal para leer, de las cuatro que se tienen para la materia, ya sea de Lenguaje (para primeros y segundos años) y Literatura (para terceros años).

Es importante mencionar que la mayoría de los profesores no son especialistas en Lenguaje o Literatura; de los 6 profesores que integran la academia, dos tienen la especialidad de Español en la Normal Primaria, una es contadora, otra pedagoga, una administradora de empresas y una psicóloga. No obstante, todos han puesto el mayor interés en el proyecto; algunos de ellos se han iniciado a su vez como lectores y están dispuestos a entregar resultados al finalizar el presente curso escolar.

COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

Este es el inicio de lo que será la investigación de la tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía y únicamente se mencionan los hallazgos de la experiencia empírica. En el trabajo completo se pretende elaborar entrevistas en retrospectiva a exalumnos ahora universitarios, a algunos de sus profesores actuales así como a los profesores del bachillerato y a los estudiantes del presente curso.

Uno de los objetivos será observar qué cambios hubo en su lenguaje oral y escrito así como en la comprensión de textos y contenidos universitarios, en los exalumnos que tuvieron la experiencia de leer durante cuatro meses, cuatro horas por semana. Otro será analizar las mismas variables en los alumnos que aún no egresan del bachillerato y que, por cuestiones de cambio de plan de estudios, leen una hora semanal durante todo el curso escolar (dos semestres). Las observaciones y comentarios de los profe-

sores, tanto universitarios como de la preparatoria, que se obtengan a partir de entrevistas personales complementarán el material de investigación.

En cuanto a algunos indicios que ya empiezan a sobresalir en esta etapa de ampliación de la práctica de lectura literaria a todos los grupos del bachillerato, se notan cambios como los siguientes en el ámbito de la familia y la comunidad escolar:

- Los chicos no esperan a las puestas en común planeadas en el cronograma escolar, sino que empiezan a narrar las historias que están leyendo y con frecuencia intercambian libros.
- En cinco casos promedio por curso se han involucrado familiares en la actividad, especialmente, hermanos, mamás, tíos y abuelos, que incluso solicitan a la mediadora, por medio de los alumnos, que se les recomienden novelas de diferentes géneros literarios.
- Esta experiencia ha salido del ámbito del bachillerato y como éste pertenece a una institución integral que cuenta, además del bachillerato, con jardín de niños, primaria, secundaria y enseñanza técnica, empieza a surgir la intención de poner en marcha proyectos semejantes en esos otros niveles.
- Se han recibido comentarios de exalumnos, ya sea por escrito o de forma personal, sobre su actividad lectora independiente, ya sin la necesidad de aprobar una materia específica y de cómo perciben que la experiencia del bachillerato les ayudó para ser mejores lectores y redactores.

En el ámbito individual, se observa:

- Que los chicos con frecuencia piden que se dediquen dos horas de las cuatro semanales, a leer.
- Que si, por alguna razón (actividades propias de la institución) no se da la hora de lectura, se reponga con otra y no se dé por perdida la hora en esa semana.
- La expectativa enorme de recibir a una escritora (Silvia Molina), que les presentará su libro para el mes de marzo y el deseo de leerlo previamente a la conferencia.

Los humanos necesitamos del pensamiento y del lenguaje como uno de los modos más significativos de expresión que nos hace una especie única. “La primera diferencia con el animal estriba en que al hombre todo ha de serle enseñado [y la] primera enseñanza es la del lenguaje” dice Kant (citado por Álvarez Lozano, 2003). Somos animales gramáticos, como lo dijo Paz (1996), somos seres con lenguaje y lo usamos para relacionarnos y para conocer entornos.

Pero… ¿qué puede pasar si no nos acercamos a ese lenguaje a través de la lectura? ¿Qué sucede si no leemos? ¿Qué perdemos si no transmitimos a otros lo que nos llega gracias a la lectura? *“Si desapareciera la literatura no perderíamos un arte, sino el alma”* dice Savater (1996).

Ya no es posible que los profesores, las familias, los directivos y los estudiantes continuemos inmersos en una precariedad lectora. Es necesario querer leer… escribir… hablar… y pensar inteligentemente. Es indispensable no hacerlo en solitario sino formar comunidades comprometidas con la educación como principal opción viable hacia una humanización auténtica. Habrá que ser optimistas y repetir con Rosario Castellanos (1986) que “en este continente que agoniza, bien podemos sembrar una esperanza”.

Notas

[1] alma_janintzitzio@yahoo.com

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, L.J. (coord.). (2003). Un mundo sin educación. México: Editorial Dríada. Benda, A., Ianantuoni, E. & De Lamas, G. (2006). *Lectura corazón del aprendizaje.* Buenos Aires: Editorial Bonum.

Carrasco, A. (2006) *Entre libros y estudiantes*. Puebla: CONACYT, FOMIX, CECIT, BUAP, Consejo Puebla de Lectura.

Castellanos, R. (1986). *Apuntes para una declaración de fe.* México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros.* México: Fondo de Cultura Económica.

Paz, O. (1996). *El mono gramático*. México: Seix Barral.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* México: Editorial Océano.

———(2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Savater, F. (1996). *Sin contemplaciones.* México: Editorial Planeta.

Sheridan, G. (2007). La lectura en México. *Revista Letras Libres.* Recuperado de www.letraslibres.com

544. METÁFORAS DE LA LECTOESCRITURA DEL CUENTO EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

EUSTOLIA DURÁN PIZAÑA
MARÍA LUISA GUADALUPE VERÁSTICA CHÁIDEZ
CRISANTO SALAZAR GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA (UAS)

RESUMEN

La ponencia que hoy se presenta en el marco del III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, forma parte de una investigación concluida y realizada en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). En el proyecto, la investigadora de la tesis doctoral "Valores de mundos narrados para mundos posibles en jóvenes de EMS de la UAS" se propuso indagar, en uno de los apartados, el alcance de metáforas de la lectoescritura de cuentos en jóvenes de Educación Media Superior, a través de la lectura de veinte relatos escritos por estudiantes del bachillerato universitario para un concurso estatal de cuento promovido por la Dirección General de escuelas Preparatorias (DGEP) de la UAS.

La investigación se asiste de una metodología cualitativa interpretativa empleando como recurso veinte cuentos creados y recopilados durante una década. Los mismos cuentos forman parte del archivo de la academia estatal de comunicación y literatura, durante el periodo 2000-2009, para ser leídos y analizados por 160 estudiantes de tercer grado del bachillerato universitario, teniendo la oportunidad de responder a una entrevista guiada a fin de recoger los valores de la lectoescritura del cuento creado por y para los jóvenes de EMS.

La ponencia desarrollada ahora, sólo retoma un punto: el significado de las metáforas de la lectoescritura del cuento en los lectores, permitiéndose valorar la trascendencia de la práctica lectoescritora del cuento en su contexto sociocultural.

PALABRAS CLAVE: metáforas, lectoescritura, cuento, jóvenes, educación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo se inscribe en una metodología cualitativa interpretativa. En ella, se recopilaron 20 cuentos escritos por alumnos de preparatoria, ganadores de los tres primeros lugares de cada concurso, desde 2000 a 2009. Posteriormente, fueron leídos e interpretados por 160 jóvenes lectores a través de una entrevista guiada y aplicada en diferentes planteles de EMS de la UAS, con el propósito de indagar el alcance de los valores de la lectoescritura del cuento entre los estudiantes de terceros grados.

ANTECEDENTES

Las metáforas, en sus diferentes acepciones, constantemente han sido recurridas para la elaboración de

textos en instituciones educativas y literarias. Históricamente, todo lectoescritor de obras literarias, ha de recurrir a esta figura. De ahí que la metáfora conserve su popularidad entre los actantes de la literatura. Ya desde Ludovico Dolce (citado en Calahorra, 2005), Bajtín (1999), Leonardo Bruni (citado en Calahorra, 2005) y Jerome Bruner (2004), nos muestran cómo los grandes literatos modelaron al mundo entero su poder de construcción de metáforas y su alcance en los lectores.

Actualmente, Juan Domingo Argüelles (2005), José María Castellet (2001), Ivetta Calahorra (2005) y Teresa Colomer (1999) nos ofrecen estudios recientes que demuestran el éxito de los relatos al atribuirle a la lectura de ellos el poder de construir en el lector un mundo nuevo y distinto, que nunca quedará cerrado, concluido, mientras su propio yo está en evolución. Ese poder que permite sortear al lector aquellas emociones que pueden infectarlo con los ejemplos del vicio, ante las que tienen la propiedad de poder apaciguar las pasiones y tranquilizar la mente, como bien lo advierte Ludovico Dolce (citado en Calahorra, 2005,), en su tratado de la lectura docta.

Desde esa perspectiva, el concepto que hoy retomamos, por su estrecha relación con el acto de la lectoescritura, específicamente con el efecto de la lectura sobre los aprendices de cuentistas: curar, nutrir, hacer volar y transportar, como algunas de las acciones que dan sentido a las metáforas de la lectoescritura del cuento entre los estudiantes de EMS.

Por otra parte, si en las escuelas de EMS de la UAS se supone que los cuentos escritos por los jóvenes debían transportar, hacer volar, curar y nutrir de otros mundos a los lectores, porque así lo marca uno de los objetivos del programa de producción de textos, porque son los autores de los cuentos ganadores en un concurso cuya convocatoria así lo estipula, porque los lectores así lo esperan cuando saben que los escritores de estos cuentos, también, son jóvenes aprendices de literatura.

No obstante, ¿cómo pueden estos veinte cuentos transportar a otros mundos, echar a volar la imaginación, curar de la afección de los malos relatos y nutrir de voces nuevas, por sí mismos, a estos lectores, cuando en el proceso de lectoescritura de cuentos hay tantas deficiencias en los actantes?
Ante esta reflexión, las metáforas de la lectoescritura del cuento en los 160 jóvenes de EMS de la UAS, entrevistados para examinar su significación a través de la lectura de los *buenos* cuentos en los estudiantes universitarios, mediante un proceso de extracción de las expresiones que entrelazan el dominio narrativo de los autores con los objetivos del concurso de cuento, y su recepción en los lectores, cobran una nueva importancia.

ALGUNOS RESULTADOS

Un estudio realizado a los 20 cuentos que sustentan esta ponencia, indica que en la representación de los acontecimientos imaginarios, nuestros jóvenes narradores describen situaciones de su cotidianidad mezcladas con una pizca de ficción. No obstante, en las aulas universitarias tenemos más lectores que escritores. Aunque en este escenario, escribir es tan importante como leer, para impactar en la estructura del conocimiento.

Desde esa positura, lectores y escritores permiten trasladarse desde su entorno a otro, real o figurado. Aunque, de alguna manera, los relatos tienen la costumbre de pasear al lector por mundos imaginarios, de los 160 entrevistados, la mayoría consideran que la lectura y escritura de cuentos los mueve a viajar con frecuencia.

Si bien, los cuentistas suelen coexistir la mayor parte de su tiempo en un solo mundo, en el mundo de lo posible, porque éste es el que responde a su deseo de ser otro, en un lugar distinto al que se está, ¿en cuál de estos mundos se desplaza el lector? En uno de sus estudios, Bruner (2004) nos señala cómo a medida que nuestros lectores leen, empiezan a construir un texto propio, como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que podrían dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas.

En este sentido, las aventuras de los grandes escritores de relatos y de novela, parten de las

lecturas de cuentos y novelas de todas las épocas. A decir de escritores como Elena Poniatowska, José Agustín, Felipe Garrido y Carlos Lomas, entre otros mexicanos cuya práctica lectora abarca casi toda su existencia, antes de ser escritores, confiesan que leyeron, leyeron y leyeron, tanto a los clásicos como a los contemporáneos. Incluso, apenas aprendieron a darle significado a las letras, su vida se llenó de puros cuentos de los cuales aprendieron a hacer propia la experiencia del libro que se está leyendo.

De ahí que la lectoescritura de buenos relatos les cure de las malas historias, de esas que no los atrapan a la primera palabra hasta llegar al desenlace. Porque el que estos cuentos hayan ganado en un concurso, no garantiza que sean buenas historias. En ese caso, lo menos que se espera es que, todo cuento premiado les ofrezca una historia para volverse a leer, como las que escriben los escritores famosos. Pero no, algunos de los cuentos leídos sólo ofrecen una lectura desagradable. Las más de las veces, se espera leer del que escribe, un relato que enganche en la lectoescritura. De esta manera, un buen relato curaría la aversión a las malas historias.

Pero, ¿qué hace bueno o malo a un relato?, a decir de los lectores, se califica como bueno el relato que logra conjuntar los elementos estructurales con la seducción de los enigmas. De ahí que, los "Veinte escalones", sea el más gozado de los veinte cuentos, cuando nos dice el escritor:

> Observo al ladrón desesperado por querer subir, está muy alto y él está muy cansado… mi mente sólo piensa en algo… entonces me estiro y lo sujeto por las muñecas… su rostro se sorprende y me mira con temor… y eso es justo lo que yo quería ver… mi fuerza se alimenta de su miedo… lo levanto y decido verlo caer entre los cacharros que tiene mi vecino en su patio. Es inevitable disfrutar como rebota entre los ladrillos y una lavadora vieja.

Y es esta forma de contar la que les gusta a los estudiantes, la que les mantiene con el deseo de conocer el paso siguiente, prediciendo y acertando en lo que ha de suceder. Aunque no todos estos cuentos tienen el poder de satisfacer a los lectores, los "Veinte escalones", a juicio de los lectores es un buen relato, aunque no estén muy de acuerdo con su final. Sin duda, su autor logra medir el nivel de miedo trasmitido durante el desarrollo de la historia, además de presentar de manera ajustada cada uno de los enigmas.

El problema realmente está centrado en el carácter ético del discurso, cuando éste se encuentra o no en el contenido de las historias narradas. Para los críticos literarios, el efecto dañino de la lectura de autores perniciosos, actúa no sólo en al momento de leer, sino hasta su desintoxicación. Sin embargo, ¿cómo pueden contaminar a los lectores unos cuentos que han sido ganadores de un concurso académico? Iveta Calahorra Martínez encuentra que durante el renacimiento:

> Ludovico Dolce, constata el peligro de la contaminación y corrupción que corre su alumna, y vincula los dos conceptos al contacto con el vicio: baste solamente ver u oír cosas inadecuadas para que la mente joven se contamine con ellas (Calahorra, 2005).

En las aulas del bachillerato, los pupilos aprenden a reflexionar sobre los efectos del discurso intertextual. Aprenden a lectoescribir desde dos enfoques porque una misma historia puede sorprenderlos por su maldad o su bondad, a partir de su contenido. Recordemos cómo la lectura de un relato no termina en la última línea, sino en el giro que le confiere el lector. Como un caleidoscopio, el lector observa al cuento en toda su dimensión.

Desde esa posición, el ambiente socio-cultural en el cual se han desarrollado los individuos suele determinar el rumbo de lo interpretado. Los lectores suelen manifestar su gusto o disgusto por las historias donde se exponen cosas inadecuadas, sintiéndose infectados o curados con su temática. En estos cuentos, los personajes actúan con maldad desmedida. Por ello, un gran número de estos alumnos se sienten aliviados cuando los protagonistas tienen la oportunidad de rectificar sus acciones sobre una

base ética. En gran medida, los estudiantes observan cómo la lectoescritura de relatos también nutre a las palabras, haciéndoles cambiar la forma de hablar y de escribir, puesto que en la medida en que se lee diferentes obras literarias, como se leen cuentos de autores de otros países, se aprende de nuevas voces. En el cuento "Réquiem por adiós", el autor cuenta al lector cómo:

> El perfume de las flores, en las macetas colgadas en el alero de la casa, me trasportaron al día de la muerte de mi padre. Entonces yo tenía cuatro años y vivíamos en un pueblito cerca de la costa, donde llovía ceniza y se incendiaba el mundo. Aquella mañana, mientras jugaba en el patio, mi madre lavaba unos enormes bultos de ropa. Todavía recuerdo su fastidio cuando las gallinas de Don Juan le picoteaban los rosales cuando más prisa tenía por entregar la ropa, limpia y planchada a la vieja gruñona de Doña Tere.

En este sentido, nutrir a las palabras no es otra cosa más que nutrirse de palabras. Pero, ¿son estos cuentos, nutrimentos de palabras? De acuerdo con los receptores, los veinte cuentos premiados usan un vocabulario muy conocido, a excepción de una que otra palabra inédita en el lenguaje común. En realidad, más que proveer de un extenso vocabulario, una narración ha de ser, ante todo, deseable, como nos lo subraya Robert Escarpit (citado en Martín, 2003):

> La lectura literaria es un encuentro, un choque entre la voluntad del autor y la del lector. Un juego que produce placer. El lector desea agotar la entropía del texto, por su parte, el escrito ha jugado con la redundancia y la imprevisibilidad de una nueva información. (Escarpit, 1973).

A pesar de no estar seguros de que con esa práctica algo cambie en ellos, los estudiantes, reconocen que al concentrarse en desarrollar cuentos que echen a volar la imaginación serían dueños de algo, felices y desahogados de sus contratiempos. Para el lector del cuento "Un largo día", volar hacia otro mundo se consigue una vez que se introduce al mundo de lo posible:

> Ya sin doña Lencha persiguiéndome, me fui a ver el teatro callejero mientras me comía la manzana que al levantarme había puesto en la mochila. La obra se trataba de un niño que andaba perdido en lugares muy extraños, pero que a mí no me lo parecían. Como tampoco me pareció raro que al final se pidiera cooperación a la gente arrimándole un recipiente para que ahí echara la sangre que cada uno quisiera dar. Yo sólo les di una gota.

Un largo día en el cual, el protagonista se mueve en una realidad soñada. Pero, ¿cómo logra este relato echar a volar la imaginación de quien lo lee? Dentro del lenguaje literario se han desarrollado y acumulado prácticas, conceptos y categorías para reescribir el mundo y el ser sobre la codificación y decodificación de las palabras. En este sentido, el orden de las palabras en el texto debía adquirir otro significado, más allá de la decodificación literal de las palabras. De ahí que para Javier Mina (citado en Martín, 2003):

> La lectura de un texto no se limita a una mera decodificación, la relación lector-texto puede estar impregnada de fenómenos propios de la comunicación oral, dando lugar a una lectura proyectiva, ahora bien como las relaciones lector-texto no crean un verdadero diálogo, éste transcurre en el territorio mítico (Mina, 1987).

No obstante, ¿cómo podría dialogar un estudiante con el texto si él mismo se niega a la lectoescritura? con el argumento de que no se tiene inspiración ni talento para leer o escribir cuentos. A fin de cuentas, lo más importante es, ¿cómo hacer que esos estudiantes se descubran lectores y escritores en potencia? De acuerdo con J. M. Castellet:

> Es difícil convencer al lector de que la literatura exige de él un esfuerzo: no olvidemos que la mayor parte de los lectores buscan en ella una evasión. Pero los hechos, cada vez más, le llevarán al convencimiento de que no basta con el mínimo esfuerzo físico de pasear los ojos por las páginas de un libro para obtener, de tan superficial lectura, todo el provecho intelectual que una obra puede llegar a ofrecer. (2001)

Es cierto que no hace falta ser un genio para incursionar en la lectoescritura de relatos. Hace falta, más bien, instruirse en los viajes de la imaginación. En las aulas, los estudiantes de terceros grados, más que nunca necesitan experimentarse en las metáforas de la lectoescritura de cuentos, sea cual fuere su vocación, porque la entrada a otros mundos permanece abierta en el muro de los cuentos.

CONCLUSIONES

Los resultados, muestran cómo la práctica lectoescritora del cuento puede transportar a los estudiantes a mundos imaginarios. Mientras que para unos jóvenes, los cuentos buenos, aquellos de calidad literaria, les aporta nuevas voces al léxico, nutriendo el vocabulario con voces nuevas, otros tantos suelen sentirse curados de las malas impresiones provocadas por las malas historias. Con esto, los lectores demandan de relatos más estéticos, más cuidados, debido a que los concursos tienden a enfocarse más en premiar a los que cumplen con la forma, antes que en el compendio de elementos literarios.

En realidad, en ese intento por ejercer una crítica sobre una realidad invadida por el lenguaje común, los cuentistas del bachillerato describen fielmente algunas de las situaciones vividas entre los jóvenes, a pesar de saber que una obra de arte no es una copia exacta de la realidad, sino la visión de una realidad superpuesta a la que se vive. Hoy más que nunca, los escritores deben cumplir con el compromiso de alimentar el espíritu y la mente de los lectores a través de verdaderas obras literarias.

Para los maestros y alumnos en las escuelas de EMS, esto apunta a adiestrarnos en la enseñanza para el aprendizaje de la lectoescritura del cuento, como una actividad al alcance de los actantes dispuestos a desarrollar una actividad artística sociocultural. Acaso no, en cada uno de nosotros se aloja un escritor de relatos, dado lo esencial de nuestra mente narrativa.

BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, J. (2005). *Historias de lecturas y lectores: los caminos de los que sí leen.* México: Paidós.

Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.

Calahorra Martínez, I. (2005). *La lectura docta. Un estudio sobre el concepto de la lectura en los tratados de educación del humanismo europeo.* Barcelona: UAB. Departamento de Filología española.

Castellet, J.M. (2001). *La hora del lector.* Barcelona: Edición definitiva.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Barcelona: UAB.

Gordon, S. (2005). *Cuento mexicano reciente: aproximaciones críticas.* México: EÓN Ediciones gráficas.

Martín Garzo, G. (2003). *Literatura y sociedad. Un debate en los inicios del siglo XXI.* Jerez de la Frontera: Fundación Caballero Bonald. Santa Teresa Industrias Gráficas.

549. APRENDER A ESCRIBIR EN INGLÉS: PERCEPCIONES DE LOS FUTUROS PROFESORES DE LENGUAS

MARÍA DEL CARMEN YÁÑEZ-KERNKE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA (UABC)

RESUMEN

Este estudio tuvo tres objetivos: a) conocer la percepción de los estudiantes de una licenciatura en enseñanza de lenguas sobre el aprendizaje de la escritura en su disciplina; b) demostrar que la consideración de tales percepciones puede mejorar la instrucción y c) dar elementos para integrar la enseñanza de la literacidad a la de los contenidos disciplinares. Bajo un enfoque etnográfico, de estudio de caso e investigación-acción, se planteó una intervención en un curso disciplinario, integrando a su enseñanza aspectos de escritura disciplinar, y se realizaron entrevistas y observación de lo sucedido por la instructora del curso, a su vez investigadora. Se encontró que los estudiantes percibieron tanto aspectos negativos en su aprendizaje de la escritura disciplinar como interés por más y mejores oportunidades para aprenderla y practicarla. Señalaron también lo que consideran estrategias docentes efectivas para su enseñanza. Se descubrió que los estudiantes no logran visualizarse como escritores en el discurso de su profesión.

PALABRAS CLAVE: educación superior, literacidad disciplinar, instrucción explícita de la escritura, práctica transversal, currículo universitario, percepción del estudiante, papel del profesor.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que una serie de cambios en el contexto global han acentuado la marginación de muchas personas –del conocimiento, el bienestar económico y social, y la inclusión democrática (Ferreiro, 2000; Graddol, 2006)–, es innegable que se requiere de individuos con capacidades diversas. Se espera que la educación forme egresados más aptos para la participación, que demuestren un pensamiento de mayor orden y flexibilidad, que lleven a cabo el aprendizaje autónomo y el ejercicio crítico de la interpretación del mundo. En ese tenor, el papel de la literacidad es esencial para acceder y difundir el conocimiento en contextos académicos, profesionales, ciudadanos y cotidianos, en los que se presenta, con frecuencia, en lenguas extranjeras (Graddol, 2006).

En educación superior, saber leer y escribir en inglés –*lingua franca* actual– es indispensable para acceder a la información más reciente o para participar en actividades que se consideran parte de la formación universitaria, como la movilidad académica internacional. Aunque la importancia de otros idiomas aumenta –como el mandarín, español, francés o alemán–, dos terceras partes de los estudiantes en el extranjero acuden a países de habla inglesa –como Estados Unidos, Canadá o Australia–o a

países que ofrecen programas para alumnos extranjeros en esa lengua –como Corea, Japón o China–, (Graddol, 2006). En su reporte anual, la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (2009) registra que 56% de los estudiantes extranjeros de habla hispana en Estados Unidos son mexicanos. Las opciones se diversifican hacia otros países, pero ser competentes en inglés, hablado y escrito, es requisito en muchos casos (Britton, 1975 y Rusell, 1994, citado en Bazerman, 2005 y COMEXUS, 2009). Leer y escribir son recursos indispensables para aprender que fortalecen la construcción del conocimiento, individual o colaborativo (Rivard & Straw, 1999) y el desarrollo simultáneo del conocimiento y de la cognición (Ivanic, 1998, citado en Del Rosal, 2008). No obstante, muchos estudiantes encuentran difícil interpretar y reconstruir la información de sus disciplinas de estudio (Carlino, 2002), pues la práctica de la literacidad en la escuela suele ser inconsistente, insuficiente e inadecuada (Rivard & Straw, 1999; Scully, 1974, citado en Bazerman, 2005). La práctica de la literacidad académica puede ser incluso pobre entre un número considerable de maestros que recurren poco a la producción de la investigación, privando a los estudiantes de recursos valiosos para su vida (Borg, 2006). Diversas necesidades quedan sin resolver en la educación preuniversitaria, limitada a enseñar la decodificación del alfabeto, el conocimiento de reglas gramaticales y acaso estrategias de lectura generales. Ya en la universidad, suele asumirse que abordar los nuevos discursos complejos será una consecuencia lógica del estudio de las materias y tampoco se enseña (Carlino, 2002; Aziz, 2001).

Son problemas de literacidad comunes entre universitarios: a) comprensión inadecuada del contenido, b) habilidades de pensamiento superior deficientes, c) problemas de interpretación de textos disciplinares, d) dificultad para adoptar un propósito personal y una voz propia, e) problemas para formular y desarrollar la idea conductora de un texto, f) falta de claridad a nivel de enunciado, párrafo y texto y g) uso impreciso de aspectos mecánicos del lenguaje (Cabral & Tavares, 2002; AACTE, 2006; Young, 1999; Gambell, 1991; Barker, 2000; Walvoord & McCarthy, 1990, y Greene, 1993, citado en Bazerman et al., 2005).

Distintos modelos educativos han propuesto integrar la enseñanza de la escritura al currículo universitario de maneras explícitas e intensivas (Delamar, 1999). Otros subrayan además que el interés de profesores e instituciones por la educación no es suficiente si no se escucha a los estudiantes (Freire, 1997; Graves, 2000). La instrucción en la literacidad que ignora sus voces suele carecer de sentido, provocar frustración y desempoderarles (Goodland, 1994, citado en Peterson, 2003). Por el contrario, el currículo que incluye las percepciones de los estudiantes y la instrucción explícita de la literacidad les empodera y facilita su acceso y sentido de pertenencia a los discursos disciplinares (Bacha, 2001; Bazerman et al., 2005; Bazerman, 2008; Carlino, 2002, 2004; Hall & Jung, 2000; Hyland, 2002; Young, 1999). Como estudiante, profesora de lenguas y formadora de docentes, he observado cómo el currículo tiende a ignorar el pensamiento y el sentir de sus estudiantes, como reporta la literatura (Paris & Cunningham, 1996). Así, los resultados en la práctica escrita de los discursos disciplinares de los estudiantes tiende a ser insatisfactoria (Carlino, 2002 y 2004). El currículo formal de la licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras investigado aquí, plantea incidir en el conocimiento y uso apropiado del lenguaje de la disciplina profesional. Sin embargo, su atención es inconsistente y desafortunada –en opinión de varios profesores, en los que me incluyo– y la competencia comunicativa escrita de los estudiantes en inglés no es la esperada, como es frecuente en otros contextos educativos (Carlino, 2002 y 2004; Ferreiro, 2000; Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, citado en Estados Unidos, en Bazerman, 2005; Cabral & Tavares, 2002).

Este estudio busca aprender sobre las percepciones y expectativas de los estudiantes del programa universitario referido y sobre su aprendizaje de la lectura y la escritura académicas. Se parte de que la consideración genuina de las voces de los estudiantes en el trabajo curricular y la enseñanza explícita de la literacidad, validan su bagaje, propician su autoconfianza como profesionistas y fortalecen sus recursos de aprendizaje (Calkins, 1986 en Peterson, 2003; Graves, 2000).

MARCO TEÓRICO

Integración de la escritura al currículo y escritura en las disciplinas

Estas didácticas proponen integrar la enseñanza de la escritura a las clases disciplinarias para facilitar la entrada y participación de los estudiantes en los discursos de las comunidades disciplinares (Bazerman et al., 2005, 2008; Carlino, 2002, 2004; Hall & Jung, 2000). Rootman y Gordon-El-Bihbeti (2008 en UNESCO, 2009) consideran que la planeación, implementación y evaluación profesionales del aprendizaje de la literacidad son indispensables. Asimismo, afirman que dar por hecho que el alumno desarrollará sólo la habilidad de la escritura disciplinar, deja fuera una parte importante de su educación profesional (Bacha, 2001) ya que su éxito académico y profesional depende fuertemente de su competencia en la literacidad disciplinar (Haswell, 2006; Jeffery & Selting, 1999; Mosher, 1997; Sommers, 1982; Spinks, 2000; Storch & Tapper, 2002; Straub, 1997; White, 1994; Woodward-Kron, 2004; todos citados en Carlino, 2007). Además, los profesores son vistos como expertos en los discursos disciplinares, que deben fomentar el desarrollo del sentido de agencia y la voz del estudiante

ESCRITURA REFLEXIVA Y ESCRIBIR PARA APRENDER

Mientras que el uso del lenguaje fortalece el aprendizaje y la co-construcción del conocimiento (Rivard & Straw, 1999), la instrucción inadecuada de la literacidad propicia el fracaso académico de muchos universitarios (Greene, 1993, citado en Bazerman et al., 2005;). La enseñanza efectiva de la literacidad promueve la práctica del lenguaje, el pensamiento y la reflexión (Delamar, 1999; Wesley & Davis, 1992). La didáctica para la escritura y el aprendizaje reflexivos considera crucial atender al bagaje e intereses de los estudiantes y propone la práctica de la metacognición para fortalecer la construcción del conocimiento (Freire en Hays, 1983). La escritura reflexiva es defendida también como elemento de una educación liberadora, ya que involucra a los alumnos en diálogos críticos sobre temas de su interés y de su área de estudio (Freire, 1997; Carlino, 2002 y 2004, Cadiero-Caplan, 2002). Ambas, la escritura reflexiva y la escritura para aprender favorecen la habilidad de escribir en las disciplinas y la autonomía de pensamiento.

LITERACIDADES CRÍTICAS

Las literacidades críticas abogan por una educación que dé al estudiante voz y capacidad de leer el contexto histórico de maneras críticas para transformarlo hacia formas más justas (Freire, 1997; Cadiero-Kaplan, 2002; Hyland, 2002). Ya que la identidad se define a través del discurso, el texto se considera un lugar para que quien escribe se articule a sí mismo a través de un lenguaje culturalmente situado, con significados políticos y sociales (Freire, 1997; Hyland, 2002). La Iniciativa por una Literacidad para el Empoderamiento (LIFE, en UNESCO, 2005 y 2009) propone al ejercicio de la literacidad como fundamental para la participación social y la solución de sus conflictos más severos, como la pobreza, la desigualdad de género o la discriminación.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En un programa de licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras, donde el inglés es el principal medio de comunicación, los estudiantes enfrentan dificultades para escribir adecuadamente. Los cursos de escritura impartidos al inicio de sus estudios no los preparan de manera suficiente para desenvolverse en los discursos de su profesión, como establece el currículo.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

1. ¿Cómo perciben los estudiantes el papel de la escritura en inglés en su formación profesional?
2. ¿Qué experiencias tienen al aprender a escribir en su lengua materna y en inglés, antes y durante sus estudios actuales?
3. ¿Cómo perciben su experiencia en un curso disciplinar que integra la enseñanza de la escritura?

MÉTODO

En el estudio, que se realizó en un programa de licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras de una universidad pública, se adoptó un enfoque de estudio de caso, de corte interpretativo y etnográfico, para dar prioridad a la voz de los participantes, proyectar su subjetividad e integrar la perspectiva de la investigadora (Goetz & LeCompte, 1988; Le Compte & Schensul, 1999).

Los participantes fueron cuatro alumnos que tomaban un curso disciplinar en sexto semestre –impartido por la investigadora– y que consintieron de manera informada. Para seleccionarles se empleó el criterio de acceso y representatividad del fenómeno estudiado (Flick, 2007). Fueron entrevistados en tres momentos durante el curso: a) al inicio, para indagar sus percepciones sobre su aprendizaje de la escritura en la universidad. También respondieron una encuesta para indagar sus experiencias al aprender a escribir en su lengua materna y en inglés. b) Una segunda entrevista tuvo lugar después de un proceso de elaboración de un ensayo durante el curso, para conocer su percepción de una experiencia de escritura guiada y acompañada por la instructora durante su elaboración. c) La tercera investigó su percepción de la experiencia en el curso disciplinar, planeado bajo un enfoque de investigación-acción para integrar la instrucción explícita de aspectos de redacción en su curso disciplinar. Se indagó sobre su asistencia a sesiones voluntarias de asesoría, su respuesta a la retroalimentación y su progreso.

De manera complementaria, cuatro maestros –seleccionados bajo el mismo criterio de acceso– que impartían clases en la licenciatura, contestaron un cuestionario semiestructurado para conocer su perspectiva sobre la inclusión de la instrucción en el desarrollo de la literacidad en los cursos disciplinares y compararla con la de los estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Perspectivas de los estudiantes sobre:

Su formación preuniversitaria en la escritura en español y en inglés

Los estudiantes describieron sus experiencias para aprender a escribir como tediosas y poco significativas, en general. Tampoco fueron enseñados a desarrollar una voz propia al escribir, lo que les dificultaba plantear una opinión propia. Consideraron que su educación en literacidad en español fue pobre, escasa y no les creó conciencia sobre cómo escribir o cómo hacerlo para aprender, es decir, sin aplicación en la vida real. En inglés consideraron su enseñanza del proceso para escribir más clara, relacionada con situaciones reales y más colaborativa. En ambos idiomas, tres estudiantes desearon haber tenido una educación para aprender a escribir más sólida, consistente y abundante.

Motivos para escribir

Los participantes dijeron escribir por cuatro motivos: cumplir con un requisito de sus cursos, demostrar su conocimiento y comprensión de la materia, aprender conceptos nuevos y autoevaluar su aprendizaje.

Dificultades para escribir en la universidad

Los estudiantes refirieron problemas para expresarse, comprender los discursos disciplinares y sus formas de escribir. Reportaron, por ejemplo: a) dificultad para parafrasear ideas de otros y relacionarlas con sus propias ideas, experiencias y práctica docente; b) dificultad para leer textos abstractos y complejos que necesitan para escribir sus propios textos; c) estrés por no saber cómo comenzar, cómo organizar sus ideas e integrar información de diferentes fuentes; d) dificultad para identificar una idea principal y para no repetir información; e) falta de estrategias para analizar lo que leen; f) falta de confianza para visualizarse como escritores en su disciplina; g) falta de instrucción y guía suficiente de los maestros para explicar lo que esperan de los textos que piden y h) falta de retroalimentación del maestro, lo cual les desmotiva a escribir.

Estrategias útiles para escribir

Los participantes refirieron como estrategias efectivas tomar notas de lo que leen o escuchan en clase, seguir un proceso para escritos complejos, subrayar ideas o palabras clave en los textos, pedir a alguien que revise su escrito, resumir y reflexionar sobre lo que leen para escribir.

La escritura de ensayos

Los estudiantes expresaron puntos de vista favorables y dificultades al escribir ensayos, por ejemplo: a) es un medio eficiente y frecuente de evaluación; b) puede ser un medio de autoevaluación; c) permite expresar ideas propias y fundamentarlas; d) tienen clara su estructura y proceso de elaboración, pero encuentran difícil desarrollar un argumento, defenderlo y darle sustento teórico; f) es abrumador si no se tiene apoyo del profesor.

Sus necesidades en cuanto a escritura

Hubo pocas, pero contundentes, respuestas : una mejor enseñanza debe incluir más instrucción y práctica en la escritura disciplinar, retroalimentación clara y efectiva, apoyo personalizado, cursos remediales y ser escuchados.

El curso disciplinar integrando la enseñanza de aspectos de escritura disciplinar

Los estudiantes expresaron que el curso había sido: a) una experiencia positiva para aprender simultáneamente el contenido de la materia y cómo discutirlo por escrito; b) les había dado oportunidades para aplicar estrategias y reflexionar sobre los contenidos mediante una bitácora en que tomaban notas para su ensayo, a partir de lecturas y la clase; c) una oportunidad para realizar actividades escritas de preparación para escribir su ensayo final; d) motivante para algunos y útil para aprender los contenidos; e) útiles sesiones individuales con la instructora para revisar sus escritos, aclarar dudas sobre la retroalimentación y mejorar su trabajo; f) un medio para obtener confianza y más autonomía para escribir y g) un espacio propicio para la participación y discusión en clases que proporcionaba elementos para escribir su ensayo.

PERSPECTIVAS DE LOS MAESTROS SOBRE:

Prácticas de escritura disciplinares y la enseñanza de aprender a escribir en su disciplina

Los profesores compartieron lo siguiente: a) en su disciplina, escriben diversos textos: tesis, artículos, cartas, correos electrónicos, ponencias, proyectos, reportes, planeaciones, diarios, presentaciones y más; b) excepto uno, los profesores percibieron a la escritura como una actividad formal y neutra, que no involucra aspectos sociales, políticos o culturales; c) piden a sus alumnos que escriban textos diversos: ensayos, presentaciones, resúmenes, reflexiones, reportes de libros, cuestionarios y exámenes; d) excepto uno, no consideraron necesario enseñar a los estudiantes a escribir profesionalmente o que hacerlo sea su responsabilidad; e) esperaban que los estudiantes escribieran de manera coherente, estructurada (enunciados, párrafos y textos), que tuvieran voz propia, que relacionaran conocimiento de varias fuentes, que relacionaran la teoría con su práctica docente y su aprendizaje, que usaran las convenciones de A.P.A., que usaran correctamente puntuación y ortografía en inglés y español; f) que la institución y el currículo no alentaban la práctica de la escritura.

Añadieron que: g) no consideraban necesario enseñar a los estudiantes a tener una voz propia para escribir pues la desarrollan por sí mismos; h) se dan cuenta que, con frecuencia, sus instrucciones y retroalimentación a los alumnos no tienen éxito; i) que los estudiantes tenían problemas para ser coherentes, evitar plagiar, distinguir entre resumen y ensayo, integrar conceptos teóricos para fundamentar sus argumentos, usar el lenguaje disciplinar, interpretar textos complejos, escribir como proceso, que su preparación es deficiente y que, en general, no les gusta escribir; j) consideraron como posibles solucio-

nes que haya más trabajo de academia para discutir los problemas, promover actitudes positivas hacia la escritura, atender los intereses y experiencias previas de los estudiantes, intensificar la práctica de la lectura y la escritura, ofrecer más cursos de escritura y dos maestros mencionaron que se debe enseñar a escribir en la universidad.

Consideraciones finales para la educación universitaria

1) Como señalan, Freire (1997), Bazerman (2008), Cadiero-Kaplan (2002), Carlino (2004), Hall y Jung (2000), Hyland (2002), Paris y Cunningham (1996), Peterson (2003) y Young (1999), entre otros, la eficiencia de la educación no está completa si no se escucha lo que al respecto tienen que decir los estudiantes. En el caso de la formación en literacidad disciplinar, sus voces han sido con frecuencia ignoradas o escuchadas de manera insuficiente, actitud que la universidad debe reconsiderar seriamente. Las diferencias que emergen de comparar las perspectivas de los estudiantes y las expectativas de los maestros tienen un impacto adverso en el éxito académico de los estudiantes como miembros de los discursos disciplinarios.

2) Los cursos de escritura general en la primera etapa de la licenciatura son importantes pero insuficientes para que los estudiantes aprendan a desenvolverse de manera adecuada y eficiente en los discursos de su profesión. Como proponen las pedagogías de inclusión de la escritura al currículo, de la escritura reflexiva, de la escritura para las disciplinas y de la escritura para aprender, es necesario acompañar al estudiante en su proceso de acceder y expresarse en esos discursos. El papel de los expertos, es decir, de los profesores que imparten cursos disciplinares, es imprescindible, pero se requiere sensibilizarles para comprender esa tarea y asumir el nivel de compromiso adecuado de formas que no les resulten abrumadoras. Para lograrlo, el apoyo de la institución a su labor es también indispensable.

3) El currículo debe atender, de manera genuina, las necesidades y experiencias de los estudiantes que se preparan en el campo de la enseñanza de lenguas (materna o extranjeras). Esto es vital, no sólo para que puedan participar de maneras exitosas en las discusiones de sus comunidades discursivas sino, sobre todo, porque serán a su vez educadores de las siguientes generaciones para las que hoy, más que antes, comunicarse de manera oral y escrita es un reto presente en casi todas las tareas de la vida cotidiana, la educación y el trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

AACTE Proposal (2006). *The effect of writing exercises on elementary students perceptions of writing in science.* American Association of Colleges for Teacher Education. Recuperado de http://www.allacademic.com/meta/p35995_index.html

Alvarado, G. (2007). Los Lugares de la Lectura y la Escritura en la Formación Universitaria: Didáctica y Pedagogías de la Enseñanza v.s. Pedagogías de la Acción. Ponencia presentada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior.* ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril 2007. Recuperado de http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/lectoescrituramemorias.htm

Aziz, A., et al. (2001). *La evaluación educativa de la OCDE*. Recuperado de http://www.observatorio.org/comunicados/comun067.html

Bacha, N.S. (2001). Writing in Higher Education: A Study of Faculty Expectations. *MEXTESOL Journal, 25* (2), 19-33.

Barker, G. (2000.) *First Year Students' Perceptions of Writing Difficulties in Science. Paper presented at the First Year in Higher Education 2000 Conference.* Brisbane, Australia: Queensland University of Technology. Recuperado de http://www.fyhe.qut.edu.au/past_papers/papers/BarkerPaper.doc

Basic Principles of WAC (s/f). Recuperado de http://wac.colotate.edu/intro/pop2l.cfm

Bazerman, Ch. et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum.* The WAC Clearinghouse. Anderson, S.C., U.S.A.: Parlor Press. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf

Bazerman, Ch. (2008). The Worlwide Interest in Writing Instruction and Writing Research. Ponencia presentada en el Congreso *La Investigación de la Lectoescritura en la Educación Superior en México*. Puebla: Facultad de Lenguas de la BUAP. Agosto, 2008.

Bolton, G.E. (2005). *Reflective Practice: Writing and Professional Development.* U.S.A.: Sage Publications. http://books.google.com/books

Borg, S. (in press). Research engagement in English language teaching. *In Teaching and Teacher Education.*

Cabral, A.P. & Tavares, J. (2002). Reading and Writing Skills in Higher Education: lecturers opinions and perceptions. Paper presented at the *European Conference of Educational Research,* University of Lisbon, 11-12. http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002179.htm

Cadiero-Kaplan, K. (2002). Literacy Ideologies: Critically Engaging the Language Arts Curriculum. *Language Arts, 79* (5).

Carlino, P. (2004). Escribir a Través del Currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, 25*(1), 16-27.

——— (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida,* 23(1), 6-14.

COMEXUS. (2009). *Annual Report of the United States-Mexico Commission for Educational and Cultural Exchange.* Fullbright- García Robles Grants. Recuperado de http://www.comexus.org.mx/Documentos/InformeAnual2008-2009.pdf

Cummins, J. et al. (2006). *ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms.* Recuperado de http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/ readings/ed.leadership.pdf

Delamar, W. T. (1999). *The Writing Brain.* Recuperado de http://www.pwcwriters.org/penpoints14.htm.

Del Rosal, G. (2008). La Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación con Base en la Lectura y la Escritura. Ponencia presentada en el Congreso *La Investigación de la Lectoescritura en la Educación Superior en México.* Puebla, México: Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Emerson, C. (1983). The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky and the Internalization of Language. *In Critical Inquiry,* 10(2), 245-246.

Ferreiro, E. (2000). Leer y Escribir en un Mundo Cambiante. Conferencia presentada en las sesiones plenarias del *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores.* México: CINVESTAV. Recuperado de http://www.foro-latino.org/info_flape/doc_info37/ leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20cambiante%20-%20ferreiro.pdf

Gambell, T.J. (1991). University Education Students' Self-Perceptions of Writing. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 16*(4), 420-433. Recuperado de http://www.jstor.org/pss/1495254

Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'.* Londres: British Council. Recuperado de http://www.english.co.uk

Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers.* Boston: Heinle and Heinle.

Hall, E. & Jung, C. S. Y. (2000). *Writing and Power in Reflecting on Writing*. Composing in English for ESL Students. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Hays, N. et al. (1983). The Writer's Mind: Writing as a Mode of Thinking. Urbana: NCTE in *ADE Bulletin 079.* Recuperado de http://web2.ade.org/ade/bulletin/-NO79/079056.htm

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing.* Londres: Pearson Education.

Kecskes, I. Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue.* Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lawrence, M. (1974). *Writing as a Thinking Process.* Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

Majidi, M. (2005). Students' Perceptions of Academic Writing as a Mode of Communication. Paper

presented at the *Canadian Association for the Study of Language and Learning.* Ottawa, Carleton University. Recuperado de http://www.stthomasu.ca/inkshed/inkshed22/majidi.htm

Maldonado, A. (2010). T*res reflexiones y algunos datos sobre la movilidad estudiantil México-Estados Unidos.* UNESCO: Portal Unesco IESALC. http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2168:tres-reflexiones-y-algunos-datos-sobre-la-movilidad-estudiantil-mexico-estados-unidos-&catid=194&Itemid=746

Paris, S. G. & Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students. In Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.117-147). New York: Macmillan.

Peterson, R. (2003). Teaching How to Read the World and Change It: Critical Pedagogy in the Intermediate Grades. En Darder, A. (2003). *The Critical Pedagogy Reader.* New York: Routledge Farmer.

Rivard, L. and Straw, S. (1999). The Effects of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study. *Science Education,* 84(5), 566-593. Recuperado de http://www.csun.edu/learningnet/TeachScience/UPimages/e/e9/Rivardstraw.pdf

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2005). *Education for All: Literacy for Life.* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf

——— (2009). *United Nations Literacy Decade. International Strategic Framework for Action.* http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf

Young, S. (1999). The Values of Reading, Writing, and of a Writing Center in an English as a Foreign Language Setting. *MEXTESOL Journal,* 25(2), 39-47.

550. AGRUPAMIENTO ASOCIATIVO DE IDEAS Y LA FORMACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE POSGRADO

ANA GUADALUPE CRUZ MARTÍNEZ[1]
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL[2]

RESUMEN

Una de las exigencias para los alumnos de posgrado es la producción escrita. El discurso escrito deja de ser un mero producto de aprendizaje y de éste se espera dé cuenta de la construcción de una investigación que abone al conocimiento, al marco conceptual y profesional en el campo de lo educativo, sin embargo existe aún adolescencia en cuanto a la alfabetización académica que se espera ya adquirida en este nivel. El presente estudio se fundamentó en la aplicación de dos propuestas metodológicas para la mejora de la lectura de comprensión y la cultura escrita, como resultado se obtuvieron textos discursivamente construidos con el empleo de la argumentación para fundamentar los diversos temas de investigación de 33 estudiantes de una maestría en educación.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, lectura, escritura.

INTRODUCCIÓN

Escribir para el estudiante universitario es una tarea obligada y, para un estudiante que decide estudiar un posgrado, escribir se transforma en una de las formas de dar cuentas académicas y profesionales a las exigencias del programa de estudio, pero principalmente responder al propósito del perfil de egreso pretendido por ese programa.

El caso del presente estudio se encuentra ubicado en el primer semestre de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), en el que se trabajó con dos grupos de estudiantes procedentes de una formación inicial de diferentes disciplinas: abogados, profesores de educación básica, psicólogos, licenciados en educación, odontólogos, lingüistas.

El programa de posgrado referido pretende que el egresado sea un académico profesionalizado para realizar funciones de docencia, orientación y tutoría, gestión y evaluación, así como llevar a cabo proyectos de investigación e intervención del desarrollo educativo, además de coordinar y dirigir procesos de enseñanza y de aprendizaje. El egresado de la maestría en educación ha de contar con herramientas teóricas y metodológicas que lo posibiliten para responder de manera eficaz a las exigencias que se le asignen en sus diversos roles de responsabilidad.

En su formación académica, el egresado ha pasado por una serie de cursos orientados al conocimiento de lo educativo, y dentro de éstos, uno de los optativos es el curso taller de comprensión

lectora y redacción de textos científicos. En este curso taller se pretende proporcionarle al estudiante herramientas discursivas y metodológicas que le posibiliten la lectura de manera comprensiva, así como la escritura funcional en contextos académicos.

REFERENTES CONCEPTUALES

Algunos de los presupuestos para alcanzar la meta de manera satisfactoria y lograr el perfil de egreso, se relacionan con los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es la formación en cultura escrita que debería poseer un estudiante de posgrado para informar al campo de conocimiento desde el que construye su proyecto de investigación? ¿Cuáles son las exigencias de la escritura académica en el posgrado? ¿Qué requisitos de la formación necesita el estudiante de posgrado para escribir académicamente? En síntesis, ¿cómo gestiona la escritura el estudiante que se encuentra en el posgrado?

¿CUÁL ES LA FORMACIÓN EN CULTURA ESCRITA QUE DEBERÍA POSEER UN ESTUDIANTE DE POSGRADO PARA INFORMAR AL CAMPO DE CONOCIMIENTO DESDE EL QUE CONSTRUYE SU PROYECTO DE INVESTIGACIÓN?

En la formación de la cultura escrita en el nivel superior ha de existir un vínculo entre la lectura y la escritura para el aprendizaje (Carlino, 2006); según este supuesto, los estudiantes que ingresan al posgrado han de conservar una recurrencia lectora que les permita potenciar la actividad cognitiva, lo que hace posible el traslado intelectual a la escritura como proceso de metacognición que concretiza ideas, conocimientos, emociones y sensaciones. En este sentido el concepto de cultura escrita va más allá que el mero concepto de alfabetización entendido como leer y escribir grafías.

En el nivel superior, particularmente en el posgrado, "los estudiantes es¬tán en capacidad de localizar, procesar, utilizar y transferir información bibliográfica; además de producir textos es¬critos tales como cartas, exámenes, resúmenes, informes, ensayos, monografías y tesis…" (Caldera y Bermúdez, 2007). El resultado del texto escrito es el proceso cognitivo que ha seguido el alumno para su construcción.

El estudiante que ha adoptado la cultura escrita está en condiciones de movilizar aprendizajes orientados a la construcción de un proyecto de investigación dentro de un campo del conocimiento.

¿CUÁLES SON LAS EXIGENCIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSGRADO?

La exigencia de escritura en el posgrado está relacionada con los géneros discursivos solicitados por un determinado programa: reseña, artículo, ensayo, monografía, tesina, tesis. Cada uno de estos géneros tiene peculiaridades que le son propias a propósito de la función comunicativa que pretenden y, además, son del dominio de los académicos que exigen del estudiante la escritura de un género en particular.

Escribir y leer, leer para aprender, escribir para recrear el conocimiento, leer para visualizar cognitivamente un determinado contexto, escribir para construir nuevos debates académicos y de investigación, leer para reconocer asideros educativos, escribir un pensamiento simbolizado por el marco de conceptos que "nombran" fenómenos de la realidad social, son estas acciones inherentes a la cultura escrita.

La cultura escrita tiene "especificidades" en cada campo del conocimiento. Es lo que Carlino llama *alfabetización académica* (2005); se trata de la funcionalidad de la lectura y la escritura en cada una de las áreas disciplinares a las que se enfrenta un estudiante. En este sentido, el aprendizaje se halla mediatizado por las prácticas lectoras y escriturales de la disciplina.

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 requeridas para aprender en la universidad… 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 a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005. Citada en San Martín, 2009)

¿QUÉ NECESIDADES DE LA FORMACIÓN SE EXIGEN DEL ESTUDIANTE DE POSGRADO PARA ESCRIBIR ACADÉMICAMENTE?

La lectura y la escritura son procesos insoslayables para la construcción y comunicación del conocimiento. Miras y Solé (2007) discurren sobre la lectura y la escritura como actividades híbridas, sin embargo, en algunos momentos se disocian y una es la que se encuentra más centralizada.

El estudiante con una formación inicial que se incorpora a un programa de posgrado lee, escribe, investiga, aprende y comunica. Desde estas habilidades, el producto escrito es algo más que un mero resultado de aprendizaje, se convierte en una evidencia en la que la lectura y la escritura cristalizan sus funciones epistémicas. Para Miras y Solé (2007) son tres los tipos de lectura y escritura que se emplean para la construcción del escrito académico exigible en el posgrado: lectura y escritura exploratoria, lectura y escritura de elaboración y lectura y escritura de comunicación.

¿CÓMO GESTIONA LA ESCRITURA EL ESTUDIANTE QUE SE ENCUENTRA EN EL POSGRADO?

Uno de los principios para gestionar la propia escritura en el posgrado es la presencia de un problema de investigación que necesita ser resuelto, a partir de la congregación de habilidades orientadas a la búsqueda de información y a la construcción de un discurso escrito con especificidad metodológica y conceptual. A lo largo de una trayectoria académica en el posgrado, las condiciones de uso de la lectura y escritura son variadas y perfectamente identificadas al objetivo o propósito desde el que se les oriente.

LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se conformó de dos etapas, la primera se inicia en agosto de 2010 con 16 estudiantes que integraban el primer semestre de la maestría en educación y continúa un año después con 17 alumnos que ingresan al mismo semestre.

El presupuesto con el que se inicia el trabajo es decretado de manera institucional: proporcionar estrategias para que los estudiantes lean comprensivamente y escriban un texto científico. La intención primera, por demás ambiciosa, permitió el diseño de un curso taller nombrado, en su momento, *Lectura y redacción de textos científicos (curso-taller)*, mismo que se recupera en la segunda etapa en 2011. Ambos cursos-taller se diseñaron a partir de los referentes conceptuales centrales: cultura escrita y alfabetización académica.

METODOLOGÍA Y HALLAZGOS

Desde el supuesto mencionado por Miras y Solé (2007) de ubicar a la lectura y a la escritura como procesos híbridos, fueron dos las intenciones del presente estudio: una, identificar la utilización de las estrategias de lectura y escritura que posee el estudiante del posgrado en educación; y dos, aplicar las propuestas de lectura interactiva de Isabel Solé (1999) y el agrupamiento asociativo de ideas de Teresa Serafini (1995) hacia la construcción de una cultura escrita.

En cuanto a la lectura, se encontró que los estudiantes gestionan estrategias a partir del propósito con el que se acercan al texto. Para el caso de un texto de estudio (que es el más recurrente de acuerdo a la información obtenida), la forma más común es el subrayado, sin embargo, la generalidad de los estudiantes mencionan tener problemas con el vocabulario de los textos especializados sobre su tema de investigación, lo que los lleva a prácticas poco eficaces:

> A1. *Leer y releer un párrafo sin llegar a una completa comprensión, entonces pues hay que repetir lo que dice el texto.*
>
> A2. *Para mí es muy difícil llegar al grado de comprensión y análisis de lo que el autor desea expresar en su escrito y tengo que volver a leer dos veces para poder sacar las ideas principales, lo cual me atrasa en el desarrollo de las actividades.*

De acuerdo a la revisión y puesta en práctica de la propuesta de Solé (1999), los estudiantes de ambos grupos advirtieron, y así lo dicen, una forma sistemática de acercarse al texto. Para trabajar la propuesta se les solicitó que eligieran uno de los documentos que estuviesen revisando para la construcción del estado del arte. Como lo indica la tabla número 1.

Dice el estudiante: *traté de sistematizar la información de acuerdo a mi entendimiento.* Cuando el alumno llega a este momento en la poslectura se advierte una evolución de la posición inicial en la prelectura: de un desconocimiento sobre el tema a un proceso metacognitivo de establecer relaciones, conexiones, comparaciones con lo conocido o aprendido en otros momentos de lectura.

El momento de la poslectura permitió el eslabón metodológico para abordar la propuesta de Serafini (1995). En cuanto a la escritura, fue común que los estudiantes estuviesen más preocupados por el uso de los recursos lexicogramaticales al momento de escribir, tensión que se fue disipando conforme se avanzaba en cada una de las etapas de la formalización del texto escrito.

Aquí algunos de los comentarios previos:

A1. *Tengo escaso conocimiento de una redacción seria, formal o científica por así llamarla, la falta de vocabulario o sinónimos en una redacción y dar la correcta puntuación a mis redacciones.*
A2. *La redacción y sobre todo en el ámbito educativo es muy formal y complicada y hay poco conocimiento para entender la forma en la que están redactados algunos textos.*
A3. *No soy muy buena para relacionar las palabras y darle coherencia a lo que escribo, así que yo creo que hasta el momento es lo que más trabajo me da.*
A4. *Debo reconocer que poseo ciertas limitaciones, dentro de ellas se encuentran lo que es la adecuación, la coherencia, la cohesión y ortografía ya que a menudo escribimos nuestras ideas tal cual las pensamos lo cual no es muy correcto.*

Durante la propuesta se trabajó con el listado de ideas, la jerarquización y la construcción del agrupamiento asociativo de las mismas. De igual forma que para la lectura se les solicitó recuperaran un texto relacionado con su tema de investigación.

Para los dos primeros momentos de la propuesta emplearon marcadores textuales que les permitieron organizar sus propias ideas, después de ello, pasaron a la construcción de los agrupamientos asociativos. Se revisaron las características de los mapas mentales, conceptuales y semánticos y esquemas de llaves y asociativos.

Los alumnos identificaron las ventajas de cada una de las técnicas y se uniformó la organización de las ideas por medio del agrupamiento asociativo; para trabajar con esta técnica, la exigencia para los estudiantes fue haber conformado un archivo documental básico sobre su tema de investigación.

Como actividad previa a la revisión de las técnicas para la organización de las ideas, se les entregó a los estudiantes de ambos grupos el texto *Los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación científica* de Roberto Hernández Sampieri (2001), se solicitó lo leyeran y elaboran un escrito, no se especificó el género discursivo.

Este momento dentro del estudio resultó interesante, ya que el tipo textual que resulta es un escrito descriptivo con diferentes voces del enunciador:

A1. *En esta ocasión este documento **me permitirá** hablar un poco de lo que son los enfoques cualitativos y cuantitativos de la investigación, para lograr esto, **tendré** que mencionar primero y hacer diferencia, con lo que son las perspectivas de una investigación.*
***Empecemos** pues con lo que sería el inicio de la investigación, es decir **localicemos** una idea, esta puede surgir de diferentes fuentes como son las experiencias individuales, materiales escritos, materiales audiovisuales, información disponible en internet, libros, revistas, etc.*

> *Existen dos tipos de enfoque de investigación, estos reciben el nombre de enfoque cualitativo y enfoque cuantitativo, estos tienen sustento teórico, empírico y filosófico que los respaldan como medios para efectuar una investigación, en este momento no* ***me ocupare*** *de explicar estos sustentos, pero si* ***pondré*** *empeño en definirlos brevemente y aclarar las diferencias que existen entre ellos.*
>
> A2*. El texto describe los enfoque cualitativo y cuantitativo de la investigación, trata de abordar sobre las similitudes y diferencias entre estás;* ***se destaca*** *la importancia de cada uno y se menciona su proceso.*
>
> ***En lo personal*** *estos dos enfoques han sido de mucha ayuda en* ***mi actividad*** *académica y de investigación, las dos tienen características muy diferentes; en el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, como su nombre lo dice* ***se basa*** *en datos numéricos y análisis estadísticos; a diferencia de la cualitativa que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.*

Como resultado del trabajo con el agrupamiento asociativo de ideas, se advierte en los textos: construcción de párrafos atendiendo a su estructura (oración principal, oraciones secundarias argumentativas, cierre), coherencia entre los párrafos, uso de conectores, voz del enunciador y sustento argumentativo. El género discursivo solicitado, como producto de esta tarea, fue el ensayo. Los siguientes registros son evidencia de lo mencionado; se ha utilizado el subrayado:

> A1*. Si* ***hablamos*** *sobre la enseñanza bajo la noción actual de calidad, debemos hablar sobre los maestros de "calidad", y* ***nos referiremos*** *no sólo al docente que se presenta ante un salón de clases a impartir una asignatura; esta actividad va más allá de una simple transmisión de conocimientos.*
>
> A2*. Los procesos educativos en la actualidad han ido cambiando debido a aspectos conceptuales que los integran se han adoptado de otros procesos diferentes al educativo; uno de estos es el concepto de gestión educativa.*
>
> *Así, la definición de Administración Educativa ya resulta insuficiente para incluir la coordinación de los procesos escolares y educacionales, por lo que se ha planteado su revisión conceptual para que sea más abarcativo y significante* ***(Pastrana, 1997; Ibarrola, 1997; Navarro, 1999; Schmelkes, 2000****); así, en los países iberoamericanos se ha observado el surgimiento de un campo emergente: el de la gestión de los procesos educativos.*

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados, a partir de la propuesta interactiva de lectura, favoreció en los estudiantes la adopción de un proceso sistemático para leer comprensivamente y con ello identificar las características discursivas de los géneros específicos orientados a la construcción de un proyecto de investigación.

El estudio permitió identificar las características discursivas en los textos iniciales que produjeron estudiantes del posgrado, pero también dio la oportunidad de establecer valoraciones en el seguimiento que se hizo de los textos que fueron surgiendo como resultado de la aplicación de la técnica del agrupamiento asociativo de ideas.

Los textos pasaron del uso de habilidades lexicogramaticales orientadas a la descripción, al uso argumentativo a partir de fuentes documentales y empíricas. Los estudiantes iniciaron el proceso hacia la construcción de la cultura escrita.

Como reflexión de esta experiencia investigativa aún quedan algunos cuestionamientos como asignaturas pendientes: ¿Cómo atender en un posgrado en educación con orientaciones hacia la investigación la ausencia de alfabetización académica en los estudiantes de nuevo ingreso? ¿Cuáles son los asideros académicos que se han de analizar en el cuerpo colegiado de docentes del posgrado ante las deficiencias en los estudiantes de una cultura escrita? ¿Cuál es el proceso para la conformación de

comunidades de práctica en el posgrado en el que la construcción discursiva del texto escrito sea la tarea recurrente y así iniciar a los estudiantes en la divulgación del conocimiento?

Tabla número 1

METODOLOGÍA DE LECTURA, A PARTIR DE LOS TRES MOMENTOS Las diez acciones esenciales que hace todo docente cuando trabaja por competencias. Sergio Tobón Tobón - www.cife.ws – 2009, Bogotá		
PRELECTURA	**DURANTE LA LECTURA**	**POSLECTURA**
Intente buscar el lugar y el tiempo adecuado para realizar la lectura, sin embargo, en ese intento fallido lo que hice fue adaptarme a la circunstancia ya que había ruido y distracciones, por lo cual decidí escuchar música tratando de ignorar el entorno. Identifique el título de la lectura, el autor y la fecha de su publicación Eché un vistazo rápido a la estructura del contenido y por error a la extensión, comento error, porque muchas veces esa información hace que la lectura se vuelva tediosa, al estar pensando en la cantidad de páginas que me faltan. Leí rápidamente sin detenerme con la finalidad de saber más o menos de que se trataba Posteriormente volví a leer detenidamente, buscando en internet palabras que no comprendía, al tiempo de relacionarlas con el mismo texto En esta etapa desde que das lectura al título comienzas a inferir lo que esperas encontrar en su contenido ¿pará qué leo? , esta pregunta comenzó a interferir en mis pensamientos y llegue a la conclusión de que en primer lugar era para realizar una tarea, pero esto va más allá, porque se habla de educar bajo el modelo por competencias, sin embargo, realmente este tema es nuevo para mi, no en sí el abordaje del concepto pero si su definición, lo que implica y como aplicarlo en este mundo globalizado, y por su puesto el papel del docente.	En la medida que avanzaba en la lectura comencé a anotar en las mismas copias, tratando de relacionar lo que decía con otros conceptos y algunos planteamientos teorías que reconozco. Así mismo a realizarme algunas preguntas que surgían Finalmente en esta etapa intente trasladar lo leído al contexto a partir de lo que los otros dicen, se me dificulto esta parte porque no e estado frente a grupo, o por lo menos realizado observación en el aula.	Trate de sistematizar la información de acuerdo a mi entendimiento, mediante un esquema mental Esta es la etapa más difícil de llegar, porque finalmente solo se nos enseña a almacenar información y transmitirla sin llegar a una interpretación y mucho menos a criticar aceptando la certeza de lo que leemos, o rechazando tal o cual planteamiento, o proponiendo para complementar.

*En el cuadro se han respetado los errores lexicogramaticales del estudiante.

Notas

[1].Correo electrónico: agpecruz@hotmail.com

[2].Unidad 241

BIBLIOGRAFÍA

Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1316-49102007000200010&lng=es&nrm=iso

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo&Seña.* 16, 71-117. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad.

——— (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad.* Buenos Aires: FCE.

——— (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en EE.UU. y por qué. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado de http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm.

Hernández Sampieri, R. et al. (2001) *Metodología de la investigación.* México: McGrawHill.

Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico en Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Barcelona: Graó.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revistas Signos 43*, (74). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000500004&lng=es&nrm=iso

——— (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, (4), 109-120. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf.

San Martín, J. M. (2009). Informe final de investigación. [Reseña del libro *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Carlino, P. 2005] UBA – Facultad de Ciencias Sociales – Profesorado en Relaciones del Trabajo. Recuperado de http://institutoluzdelvalle.net/images/ Primeros%20pasos%20en%20la%20U.pdf

Serafini, M.T. (1995). Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura. Barcelona:. Paidós.

———(1992). *Cómo se escribe.* México: Paidós.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

554. LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, ¿QUÉ DICEN LOS DOCENTES?

ESPERANZA LUGO RAMÍREZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

RESUMEN

Investigaciones actuales dan cuenta de la queja generalizada por parte de los profesores acerca de que sus alumnos no demuestran la capacidad de escribir textos con los requerimientos propios del nivel educativo superior. Los especialistas refieren como problemas principales, además de las faltas de ortografía, una insuficiente cohesión interna en los textos, ausencia de argumentos y/o conclusiones, así como el uso inadecuado de reglas gramaticales.

De acuerdo con datos empíricos, es posible señalar que las dificultades principales a las que se enfrentan los estudiantes universitarios en el proceso de escritura van más allá del nivel superficial; se trata, pues, de una cuestión fundamental, de contenido y estructura.

Por tal motivo es urgente reflexionar en torno a la necesidad de enseñar a escribir a los estudiantes universitarios. Debe cuestionarse la idea generalizada de que la escritura es una habilidad adquirida de una vez y para siempre en la trayectoria escolar previa a la universidad, e inquirir al mismo tiempo quién debe encargarse de la tarea de incorporar a los ingresantes a la cultura escrita –cultura académica– en el nivel superior. Ello permitiría construir ambientes educativos adecuados a las particularidades y necesidades de los jóvenes estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE: escritura, cultura académica, estudiantes universitarios, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia forma parte del proyecto que, en el marco del doctorado en Pedagogía de la UNAM, con apoyo del CONACYT, lleva por título “La habilidad de escritura en estudiantes de la FES Acatlán”, cuyo objetivo general consiste en identificar los puntos de contacto entre la estructura textual de las producciones escritas elaboradas por estudiantes universitarios y la interpretación que estos mismos estudiantes manifiestan con respecto a su propio proceso de escritura.

En este sentido, se mostrarán aquí los resultados obtenidos en un sondeo aleatorio en torna la valoración que un grupo de docentes de la UNAM manifiesta acerca de los textos escolares escritos, elaborados por sus alumnos, con el propósito de lograr un primer acercamiento al objetivo general de la investigación.

El supuesto central del que parte el presente análisis es que los docentes consideran que sus estudiantes desarrollan procesos de escritura carentes de las fases de planificación y revisión, además de que evaden abordar el problema retórico implicado en la composición de un escrito. Por su temática,

este documento se circunscribe al área IV. Desde los sujetos.

LOS PROBLEMAS DE LA ESCRITURA EN UNIVERSITARIOS

Esta investigación se origina por la interrogante en torno a la necesidad de enseñar a escribir a estudiantes universitarios. Según una idea común, se trataría de una habilidad adquirida en su trayectoria escolar previa, sin embargo, numerosos documentos dan cuenta de la queja generalizada por parte de los profesores acerca de que sus alumnos no demuestran la capacidad de escribir textos con los requerimientos propios del nivel educativo superior.

Los especialistas refieren como problemas principales, además de las faltas de ortografía, una insuficiente cohesión interna en los textos, ausencia de argumentos y/o conclusiones, así como el uso inadecuado de reglas gramaticales (por ejemplo: el desconocimiento aparente de conectores o de la finalidad de éstos; el empleo inadecuado de los procesos anafóricos; la ineficiente aplicación de las normas de concordancia, principalmente en el uso de los tiempos verbales y en la distinción plural/singular, femenino/masculino).

Además de lo anterior, también se encuentran "deslizamientos" de la significación a partir de las elecciones léxicas; recuperación de enunciados de textos leídos y/o escuchados, sin que guarden relación con lo escrito por el alumno, es decir, una especie de fragmentación; imbricación de enunciados en cadenas sintagmáticas, como una amalgama; suspensión o inconclusión semántica con uso de signos gráficos de puntuación, conocida como anacoluto; redundancia de términos, entre otros.

Para Desinano (2009), estos errores no se presentan de manera sistemática, pueden encontrarse sólo en algunos textos o en parte de ellos; lo cierto, dice la autora, es que los alumnos parecen no advertirlos cuando realizan operaciones de lectura y/o reescritura. Para evitarlos es necesario una práctica constante de revisión y reelaboración de los textos –además de la consabida planeación, fase que muchas veces es obviada por los estudiantes–, en un marco de reflexión en torno al proceso mismo –metacognición, dirían algunos autores (García & Quintana, 2008)– para hacer conciencia de anomalías, ausencias significativas o incoherencias.

Luego de analizar escritos elaborados por estudiantes universitarios, investigadores como Pécora (1984) y Lemos (1977), ambos citados por Leme Britto (2003), aseguran que los alumnos no tienen algo qué decir, que no hay una relación interlocutiva real, pues sólo buscan cumplir con una tarea escolar. La escritura así se convierte en una práctica artificial, realizada a partir de una estrategia de llenado, es decir, una amalgama de fragmentos, evocaciones y citas desarticuladas e inconexas, con poca o nula reflexión por parte del estudiante.

Una de las explicaciones más frecuentes en torno a esta problemática es que los alumnos desconocen la estructura de su lengua, lo cual se debe a que experimentaron procesos de enseñanza y aprendizaje incompletos o inadecuados. Se aduce también que una deficiente habilidad lectora les impediría establecer relaciones de coherencia y cohesión en los textos ajenos y propios.

Consideramos, sin embargo, que las dificultades lingüísticas y textuales no se reducen a un desconocimiento de la lengua, y es poco probable que puedan corregirse con la creación de talleres *ex profeso*, desligados del currículo escolar y del resto de las asignaturas. El dominio lingüístico es una habilidad transversal, por tanto debe ser considerado en todas las áreas de la educación formal, es decir, bajo una concepción genérica, más que propiamente disciplinar.

IMPRESIONES DE LOS DOCENTES DE LA UNAM

Un estudio realizado por Murga, Padilla, Douglas y Ameijde (2002), en la Universidad Nacional de Tucumán, acerca de la reflexión sobre las propias competencias discursivas en estudiantes universitarios, muestra que estos sujetos señalan la ortografía como su principal dificultad en la composición escrita. No es la generación y jerarquización de ideas, no el conocimiento de los tópicos, la redundancia lexical ni el monitoreo del proceso creativo, sino el nivel superficial en la producción de un texto.

Este resultado es señal de que los estudiantes no llegan a conceptualizar las situaciones gramaticales y sintácticas como problemas, por estar más preocupados en resolver asuntos de bajo nivel (que, por lo demás, declararíamos como ya superados).

Arrieta y Meza (2005), investigadores de la Universidad del Zulia, desarrollaron un estudio acerca de las dificultades de los universitarios en el manejo del castellano; ellos señalan que han diagnosticado casos de analfabetismo funcional, al observar falta de coherencia en las producciones escritas en este nivel:

> Los factores que intervienen en la redacción errónea presente en los estudiantes universitarios son tres: (1) la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar una redacción, (2) poca información, dada por el poco interés hacia la lectura, y (3) las incorrecciones idiomáticas. (Arrieta & Meza, 2005)

Una de las aseveraciones más importantes que apuntan estos autores, es que la problemática no es exclusiva de los profesores de lengua, ni son ellos los únicos encargados de solventarla.

Es interesante observar que la importancia otorgada en el currículum escolar a la enseñanza del español contrasta significativamente con los resultados. En México, al igual que otros países de habla hispana, en los últimos 20 años se ha intentado dar mayor importancia a la perspectiva del discurso, por sobre la parte normativa e instrumental.

En las últimas reformas escolares, en los niveles básico, medio básico y medio superior, se ha extendido el número de horas-clase dedicadas a esta materia, sin embargo, la realidad es que perduran deficiencias severas en la escritura de los jóvenes universitarios.

El sondeo realizado para la presente investigación fue de carácter aleatorio, aplicado entre los profesores de las 16 licenciaturas escolarizadas que se imparten en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el objetivo de recuperar las impresiones de dichos docentes acerca de los textos escolares elaborados por sus alumnos. El sondeo se aplicó durante el mes de noviembre de 2011, a 20 profesores de la citada institución, distribuidos como se muestra en la Tabla 1. El cuestionario completo puede consultarse en el apéndice.

Se acordó elegir a dos profesores, dado que la población estudiantil de Derecho es la más numerosa en la FES Acatlán (cerca de 5 mil estudiantes). Se aplicó el cuestionario a nueve profesores de Humanidades, debido a que una de las características del perfil estudiantil en esta área, señalado en el portal de Internet de la FES Acatlán, es el dominio de la lengua oral y escrita; por otro lado, los planes de estudios de estas licenciaturas –a excepción de Pedagogía– incluyen una o dos asignaturas relacionadas con la redacción. Además de lo anterior, algunos profesores suelen impartir en más de una licenciatura de esta área. Es conveniente destacar que en este momento no es de nuestro interés señalar diferencias por área o licenciatura, sino una valoración global de la percepción docente.

Los resultados obtenidos indican lo siguiente:

1. Los docentes encuestados consideran que la concurrencia en faltas de ortografía (acentuación, puntuación, grafía de uso dudoso) es la situación más frecuente en los textos elaborados por sus alumnos; señalan además que la ausencia de argumentos propios y una insuficiente cohesión interna son fenómenos que también ocurren repetidamente.
2. La mayoría de estos docentes piensa que los alumnos no son conscientes de tal situación, y cuando se les hace notar, muestran, en general, una actitud positiva, de recepción y agradecimiento.
3. La planeación y revisión de textos no suelen ser prácticas que los alumnos lleven a cabo, según la apreciación de los docentes.
4. Los docentes refieren, finalmente, que al revisar los textos de sus alumnos, acostumbran cuestionar las ideas y argumentos, así como realizar comentarios críticos; ellos evitan enfocarse en la ortografía.

Estos resultados muestran que, si bien es la ortografía el asunto que destaca en primera instan-

cia, la sintaxis, como aspecto profundo de la escritura, se manifiesta de manera importante. La lengua no es sólo un sistema de signos que se combinan entre sí; existe una relación indisociable entre ésta y el pensamiento (Caldera & Bermúdez, 2007), razón por la cual, la escritura se constituye como una actividad epistémica: genera y organiza el saber. Por otro lado, los datos corroboran de alguna manera la idea supuesta acerca de que los estudiantes soslayan las fases de planificación y revisión de sus escritos.

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

¿Quién debe encargarse de la tarea de incorporar a los ingresantes y universitarios en general a la cultura escrita exigida en el nivel superior?, ¿es suficiente con un curso tipo *remedial*?, ¿en qué casos es pertinente abordar este asunto? Para Carlino (2010), escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender, por lo cual es importante que se trate de una actividad dirigida: "cualquier asignatura está conformada –además de un conjunto de conceptos– por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir", los cuales deben ser también motivo de enseñanza.

En la universidad, el eje central es la creación del conocimiento (Escofet, García & Gross, 2011); por ello, el ejercicio habitual de la lectura y la escritura en la universidad, en cada área disciplinar, constituyen el quehacer académico de los universitarios, tanto en su papel de estudiantes como de profesionistas. En este sentido, la alfabetización académica debería correr en paralelo con la trayectoria universitaria.

La escritura no es ajena al modo de ser de las asignaturas. Los universitarios tendrían que ajustarse a esta práctica, y la manera de hacerlo es enfrentándose a los papeles de escritor y de lector. Tal experiencia debe desarrollarse a lo largo de la estancia en la universidad, en cada asignatura, y con apoyo y orientación de los especialistas, docentes e investigadores.

La alfabetización académica, o escritura a través del currículum, es definida por Caldera y Bermúdez (2007) y Mateos, Igoa, Pecharromán, Luna y Cuevas (2008), como el conjunto de nociones y estrategias que se ponen en juego al participar en una comunidad disciplinaria, es parte indispensable de la formación universitaria, la cual implica modos particulares de desarrollar el conocimiento: formas de leer y escribir, estilos para indagar y cuestionar sobre el saber, maneras de comunicarlo en comunidades específicas.

La escritura es una habilidad desarrollable a través de la práctica –siempre se está aprendiendo a leer y a escribir–, del mismo modo, la alfabetización académica no es una cualidad que se logre de una vez y para siempre, que se posea como un título o certificado. Por ello resulta incongruente esperar que los alumnos de nuevo ingreso a la universidad presenten un dominio en estos ámbitos, y quejarse al constatar que su formación no se ajusta a un ideal preconcebido.

Hayes y Flower (1980) han propuesto un modelo de escritura que da cuenta de tres grandes procesos en la composición escrita: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso propiamente dicho. La situación comunicativa se refiere al planteamiento de la tarea: escribir un texto acerca de un tópico, con determinados propósitos, dirigido a un lector específico.

La resolución del problema retórico corre paralelamente con el proceso de escritura; las preguntas siguientes contribuyen a clarificar la cuestión: ¿qué/de qué se va a escribir?, ¿por qué/para qué se va a escribir? y ¿a quién/para quién se va a escribir?

Así pues, la escritura de textos no sería necesariamente una asignatura aparte, que se impartiera en un momento específico de la formación, sino de manera concurrente con el currículum y las diversas disciplinas. Se trataría, entonces, de una tarea colectiva y general durante la estadía universitaria, que tendría por objetivo compartir a los estudiantes los lenguajes y convenciones de las diversas comunidades académicas con que éstos tiene contacto, para que, a su vez, se apropiasen de ellas, en un proceso gradual y constante.

CONCLUSIONES

Enseñar a escribir en la universidad es un requerimiento ineludible, dado que los modos de acopiar, comprender, analizar, crear y transmitir textos son particulares a cada disciplina y área profesional, y se trata de

procesos nuevos, extraños para los estudiantes que ingresan y se desenvuelven en el nivel universitario.

Los datos empíricos muestran que las dificultades principales a las que se enfrentan los estudiantes universitarios en el proceso de escritura van más allá del nivel superficial, relacionado con aspectos de ortografía; se trata, pues, de una cuestión fundamental, de sintaxis, contenido y estructura.

Es menester generar ambientes educativos en los cuales el estudiante, bajo un papel protagónico, se asuma como escritor que ejercita constantemente la escritura, que observa la necesidad de planificación y revisión, paralelas a la producción misma, y que toma en cuenta la situación retórica, es decir, incorpora a su revisión un sentido de audiencia.

Tabla 1. Distribución de docentes participantes.

Área	Licenciaturas	Cuestionarios
Ciencias Jurídicas	Derecho	2*
Diseño y Edificación	Arquitectura Diseño gráfico	2
Matemática e Ingeniería	Actuaría Ingeniería civil Matemáticas aplicadas y computación	3
Ciencias Socioeconómicas	Ciencias políticas y administración pública Economía Relaciones internacionales Sociología	4
Humanidades	Comunicación Enseñanza de inglés Filosofía Historia Lengua y literatura hispánicas Pedagogía	9**

APÉNDICE. CUESTIONARIO.

1. Numere las situaciones que aparecen con mayor frecuencia en los textos elaborados por sus alumnos. (1 es la situación más recurrente.)

Faltas de ortografía (acentuación, puntuación, grafías de uso dudoso)
Insuficiente cohesión interna
Ausencia de argumentos propios
Ausencia de conclusiones
Ineficiente aplicación de las normas de concordancia (por ejemplo, en el uso de tiempos verbales)
Empleo inadecuado de los procesos anafóricos
Redundancia de términos
Suspensión o inconclusión de oraciones
Recuperación de fragmentos leídos y/o escuchados, sin que guarden relación con lo escrito por el alumno
Recuperación de fragmentos leídos y/o escuchados, sin que se atribuya el crédito al autor original
Uso de abreviaturas, símbolos o vocablos no reconocidos por el DRAE
Otro(s):

2. ¿Considera que los alumnos son conscientes de estas situaciones?

Sí No

(Pase a la pregunta 5.)

3. ¿Ud. se las hace notar?

Sí No

(Pase a la pregunta 5.)

4. ¿Cuál es, en general, la reacción de sus alumnos?

5. ¿Considera que los alumnos planean sus textos antes de escribirlos?

Sí No

6. ¿Considera que los alumnos revisan sus textos antes de imprimirlos y/o entregarlos?

Sí No

7. ¿Cómo revisa usted los textos de sus alumnos? (Puede señalar más de una opción.)

Revisa línea por línea
Realiza una revisión general de los párrafos
Realiza una revisión global del texto
Se enfoca en la ortografía
Se enfoca en los argumentos
Cuestiona las ideas planteadas por los alumnos
Otra:

BIBLIOGRAFÍA

Arrieta, B. & Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1-10.

Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 37, 247-255.

Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.

Escofet, A., García, I. & Gross, B. (2011). Las nuevas culturas de aprendizaje y su influencia en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 51, 1177-1195.

García, M. & Quintana, H. (2008). El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios: una mirada sobre sus propias reflexiones. *Lectura y vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3, 56-63.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Writing as problem solving, *Visible Language*, 14, 388-399.

Leme Britto, L. P. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, 31, 78-93

Mateos, M., J., Igoa, M., Pecharromán, A., Luna, M. y Cuevas, I. (2008). Estudios sobre la percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender, *Revista de Educación*, 347, 255-274.

Murga, M., Padilla, C., Douglas, S. & Ameijde, M. (2002). Discurso estudiantil: representaciones acerca de las competencias discursivas, *RIIL*, 15, 85- 103.

555. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESTRATEGIAS DE ESCRITURA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS[1]

LUZ MARÍA LEPE LIRA[2]
ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA[3]
LAURA SOFÍA CALDERÓN CARRANZA[4]
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO (UMSNH)

RESUMEN

Los resultados que se presentan corresponden a una investigación que pretendía realizar un diagnóstico-piloto sobre la situación de bilingüismo y escritura académica de los estudiantes de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). La primera fase se centró en conocer las nociones de escritura de los estudiantes participantes, así como las dificultades y estrategias que utilizan cuando escriben; en la segunda, el objetivo fue proporcionar herramientas para la escritura a través de la realización de un taller que aplicaba estrategias metacognitivas (de planeación, ejecución y evaluación) en la escritura de un ensayo académico.

Las secuencias didácticas incluyeron las siguientes actividades: para la planeación del ensayo elaboraron esquemas del texto, durante el desarrollo del texto se aplicaron rubricas de corrección sintáctica y semántica, y para la evaluación del ensayo se consideraron aspectos de coherencia, argumentación, puntuación y ortografía.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, estrategias de escritura de estudiantes indígenas

INTRODUCCIÓN

Este texto presenta una problemática a nivel nacional en el ámbito de los estudios superiores: la puesta en marcha de una educación intercultural y la dificultad para escribir textos académicos. Ambos aspectos son comunes cuando se trata de evaluar propuestas de educación que incluyan la diversidad cultural de nuestro país vinculadas con la política lingüística que impone el español como lengua oficial, la escritura académica y las estrategias de los estudiantes universitarios para acceder a las comunidades científicas.

Las dificultades de los jóvenes para arribar a la vida profesional a través de la adquisición de la metodología y lenguaje especializado que otorga la formación universitaria se relacionan con las limitaciones que presentan los estudiantes para construir conocimientos a través de la escritura.

En México, aún son pocas las investigaciones al respecto y escasos los diseños curriculares que incorporan una asignatura para apoyar o promover la escritura académica, a pesar de que los productos que se solicitan son, justamente, textos. Se asume que los universitarios ya saben escribir y únicamente desarrollarán un vocabulario especializado para un área específica del conocimiento; sin embargo, como ha mostrado Paula Carlino (2003, 2007), la alfabetización académica es una necesidad presente en los estudiantes de las universidades de América y Europa.

En lo que respecta a la educación intercultural, las iniciativas desplegadas para la educación básica han ido extendiéndose hasta la educación media superior y superior; con los bachilleratos rurales y la creación de las Universidades Interculturales en algunos estados de la república mexicana, se ha instaurado una propuesta para incluir los saberes tradicionales de sus participantes. La idea es realmente titánica si se considera la marginación del conocimiento de los pueblos originarios, desdeñado o naturalizado como opuesto al progreso.

En el caso del estado de Michoacán se tiene un asentamiento de cuatro etnias: mazahua, náhuatl, otomí y purépecha, siendo esta última la de mayor población en la región. En los datos del II Conteo de Población y Vivienda realizado por el INEGI en 2005, se especifica que de los 81,325 hablantes de tarasco o purépecha, 49,777 cuentan con educación básica, pero únicamente el 4.6% de esta población accede a la educación superior.

Sin embargo, podríamos señalar que existe un subregistro de estudiantes de pueblos originarios participando en la vida social y universitaria del estado, dado que la Universidad Michoacana recibe un porcentaje elevado de estudiantes de comunidades de Oaxaca y Chiapas, la diversidad lingüística se multiplica y las relaciones interculturales de solidaridad, pero también de conflicto, son habituales.

Para atender las demandas de educación superior, el Estado propició en el año 2006 la creación de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, con infraestructura en la población indígena de San Francisco Pichátaro. En relación a la formación de profesores, se fundó en 1995 la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), como un proyecto alternativo desde la Secretaría General de la Sección XVIII del SNTE, que obtuvo el reconocimiento oficial por parte de las autoridades estatales en el año 2003, con la designación de recursos para la adecuación de las aulas y las instalaciones en la población de Cherán (Leco Tomás, 2008).

El estudio que a continuación se presenta (producto del proyecto "Educación intercultural y desarrollo de estrategias metacognitivas en la redacción de textos académicos de estudiantes universitarios", PROMEP 2009-2010) da cuenta, en términos de un diagnóstico-piloto, de la situación de bilingüismo y escritura académica de los estudiantes de la ENIM. Su trascendencia, aunque está limitada a una población pequeña en términos numéricos, se relaciona con los trabajos sobre la formación de formadores, es decir, con el análisis de las herramientas didácticas y desarrollo de habilidades que tendrán los futuros profesores.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELA NORMAL INDÍGENA DE MICHOACÁN

Dentro del contexto de la educación intercultural bilingüe, las características de los estudiantes de la ENIM nos posibilitan observar el panorama a nivel nacional, pues entre los requisitos para su ingreso está pertenecer a alguno de los pueblos originarios de México (con preferencia de las etnias que habitan la región) y hablar una lengua vernácula. En el estudio realizado participaron 24 alumnos de primer año de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena (LEPI), de éstos, el 57% utilizan la lengua náhuatl además del español; 22% purépecha; 14% mazahua y 7% otomí. De entre ellos, el 71% tiene como lengua materna el español y sólo el 50% adquirió la lengua indígena como segunda lengua durante su infancia, mientras que el 14% se encuentra en proceso de adquisición de la lengua indígena (L2).

La investigación se dividió en dos fases: en la primera el objetivo era conocer las nociones de escritura de los estudiantes, así como las dificultades y estrategias que utilizan cuando escriben. En la segunda fase el objetivo se centró en proporcionar herramientas para la escritura a través de la realización de un taller que aplicaba estrategias metacognitivas (de planeación, ejecución y evaluación) en la escritura de un ensayo académico.

La discusión que consigno refiere los resultados que se obtuvieron de este taller diseñado a través de secuencias didácticas y con actividades que promovieron la metacognición: para la planeación elaboraron esquemas del texto, durante la ejecución se aplicaron rúbricas de corrección sintáctica y semántica, y para la evaluación del ensayo se consideraron aspectos de coherencia, argumentación,

puntuación y ortografía.

La planeación

Los estudiantes elaboraron un esquema para su ensayo eligiendo alguno de los que se presentaron en el taller: I) Ensayo que explica y justifica la opinión del autor. II) Ensayo que presenta un problema y una solución. III) Ensayo que expone argumentos diversos. En este esquema se incluyó el objetivo del trabajo y la tesis a demostrar en el texto. Además construyeron dos argumentos que debían estar conformados por tres razonamientos relacionados con la tesis del trabajo.

Adicionalmente, se les proporcionó un formato que explicaba los elementos básicos para el inicio del texto: objetivo, tesis y delimitación temática. En este formato los estudiantes debían realizar un ejercicio de planeación.

La Ejecución

La ejecución se refiere a la redacción del texto e implica el monitoreo de la escritura a base de borradores textuales y actividades que son importantes en la integración del texto final (Castelló, 2000). En este sentido, las tres partes del ensayo (introducción, desarrollo y conclusión) que se estaban escribiendo fueron monitoreadas y evaluadas por los estudiantes con el acompañamiento, revisión y evaluación de la responsable del taller.

Con los elementos que tenían los estudiantes sobre la introducción redactaron su texto e intercambiaron por pares los trabajos con la finalidad de revisarlos. Utilizaron un cuadro de correcciones (como instrumento de autorregulación) que los guiaba en el aspecto gramatical y semántico del texto de su compañero con el propósito de aprender en la escritura del otro, las reglas que podrían mejorar sus propios textos.

El primer borrador tiene las siguientes características: no existe separación de párrafos o son tan pequeños (apenas dos renglones) que realmente no desarrollan una idea, además no presentan una estructura lógica ni coherencia en la secuencia del planteamiento. El segundo borrador presenta las siguientes transformaciones:

- Separaron los párrafos en lugar de presentar el texto en un solo bloque.
- Transformaron el sentido de la idea en el párrafo.
- Plantearon la tesis y el objetivo del trabajo.

Sin embargo, para la elaboración del desarrollo y la conclusión del ensayo se presentaron otras dificultades, pues no están acostumbrados a construir ensayos por partes y mediante borradores, no tienen hábitos de lectura y escritura y no realizan una planeación del texto. Los resultados no son alentadores, pero tampoco están fuera de la norma en que se ubican los estudiantes de nivel superior de otras instituciones.

La evaluación

Después de la elaboración del texto por partes se llevó a cabo la integración del ensayo con los siguientes resultados:

Para el primer borrador completo del ensayo:

a) El 14.28% presentó trabajos sin ninguna aportación propia. En los estudios superiores se espera que los estudiantes generen textos reflexivos y sean capaces de hacer aportaciones novedosas. No obstante, los/las estudiantes generalmente no dedican un tiempo para la reflexión y la escritura.

b) El 42.85% escribió el desarrollo del ensayo en forma de resumen sin referirse a algún autor y sin ideas propias.

c) El 28.77% presentó escritos tipo resumen con citas textuales, sólo con conclusiones propias.

d) Sólo el 7.14% generó textos donde se desarrollan y argumentan ideas en dialogo con las

lecturas realizadas.

Ahora bien, para la reescritura del texto se hicieron las siguientes modificaciones: sólo el 50% de los estudiantes entregó ensayos con aportaciones personales expresadas sobre todo en la introducción y la conclusión, y de ellos, sólo el 14.28% anexó una lista de referencias bibliográficas, aunque no correspondían necesariamente a los autores citados. Estos datos se contrastaron con la reflexión de los normalistas en el cuestionario sobre sus dificultades aplicado en la primera fase, donde efectivamente el 57.14% reconoce que tiene problemas para elaborar textos coherentes y el 42.85% señala que no puede escribir sus ideas.

En relación a la lectura y escritura en lenguas originarias, los estudiantes expresan su dificultad para escribir en lengua vernácula, lo que repercute también en el desarrollo de ensayos en español por el tipo de bilingüismo (Cummins, 1983) desarrollado en los niveles de educación básica; aunado a esto, es necesario apuntar que algunos de los participantes se encuentran en proceso adquisitivo de la lengua indígena como L2.

Por otro lado, podemos observar que los estudiantes tienen problemas para seleccionar la información más relevante y estructurar sus ensayos, de modo que sus textos pueden ser incomprensibles. Se requiere usar las estrategias para la coherencia, que consisten en “saber escoger la información relevante y saber estructurarla”, mientras que la cohesión se refiere a “saber conectar las distintas frases que conforman un texto”, tales como: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores (Cassany, 2005).

La exigencia cognitiva que requieren los ensayos de los estudiantes y el escaso desarrollo de estrategias para su redacción, puede llevarlos al abuso de la información que circula en internet, incluso al plagio, lo que aumenta la inseguridad que experimentan al escribir. Por eso se considera que para apoyar el proceso de escritura es necesario trabajar en la comprensión lectora:

La escritura de textos científicos en el contexto universitario implica actividades de escritura y lectura, unas actividades que algunos autores han definido como «híbridas». El carácter híbrido es inseparable del potencial poder epistémico que tiene el proceso de elaboración de un texto académico. La lectura y la escritura en que se apoya este proceso, como ocurre en todas aquellas actividades que suponen comprender o producir textos medianamente complejos, pueden devenir instrumentos que permitan la toma de conciencia y la autorregulación de quien los utiliza.

Aunque las concepciones de los estudiantes acerca del papel que juega la escritura en el nivel de Educación Superior se acercan al ideal de la reflexión y la escritura en su función epistémica, en la práctica están situados en el nivel ejecutivo y funcional, en el adecuado uso de la puntuación y la ortografía, que no es sino el primer paso de la escritura reflexiva.

La educación intercultural en los espacios universitarios tiene aún un largo trecho por recorrer si de verdad está interesada en incorporar la lengua y los saberes de los pueblos originarios. Es preciso que los docentes estén capacitados y sean sensibles a la situación de bilingüismo de sus estudiantes, reconozcan los aspectos psicolingüísticos que atraviesan los procesos de escritura, y generen nuevas estrategias didácticas de modo que puedan encaminar los esfuerzos hacia una escritura que permita construir y pensar desde la diversidad cultural.

Notas

[1] Esta comunicación es uno de los resultados del proyecto Educación intercultural y desarrollo de estrategias metacognitivas en la redacción de textos académicos de estudiantes universitarios indígenas, aprobado en la convocatoria F-PROMEP-38/Rev-03

[2] Facultad de Psicología, profesora-investigadora titular. lepe.luz@gmail.com,

[3] Facultad de Psicología, profesora-investigadora titular mendezana22@gmail.com,

[4] Licenciada en Psicología, neuro-na@hotmail.com

BIBLIOGRAFÍA

Calderón Carranza, L. (2011). *Implementación de estrategias metacognitivas para la composición de ensayos académicos en normalistas indígenas bilingües*. (Tesis inédita de licenciatura). Facultad de Psicología, UMSNH. México.

Carlino, P. (2007) ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? en el *I Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN, Bogotá. Recuperado de http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/ paulacarlino.pdf

——— (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós

Castelló, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En Camps, A. y Milian, M. (comp.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp. 67-104) Buenos Aires: Homo Sapiens.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 37-61.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *II Conteo de Población y Vivienda*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx

Leco Tomás, C. & Techandón Chapina, J. G. (2008). *La Escuela Normal Indígena de Michoacán: historia, pedagogía e identidad étnica*. México: UMSNH-ININEE-ENIM.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 65-80.

565. LITERACIDAD DISCIPLINAR DE LA MATERIA DE FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO GENERAL

NOÉ CANSECO RAMÍREZ[1]
CLAUDIA NAVARRO CORONA[2]
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA[3]

RESUMEN

Este trabajo presenta resultados parciales del proyecto de investigación*"El conocimiento pedagógico de contenido y las prácticas de literacidad disciplinar en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato general"*, desarrollado como tesis dentro de la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo de la UABC. El propósito de esta ponencia es presentar una descripción de los textos recomendados en la asignatura de filosofía del Colegio de Bachilleres. Para tal fin, se revisó el plan de estudios, se entrevistaron cuatro expertos en la materia y a dos docentes con amplia experiencia en la enseñanza de filosofía. Se encontró que las obras propuestas en el currículo, las sugerencias realizadas por los especialistas y los textos empleados por los docentes, son distintos y difieren en grados de complejidad y de accesibilidad.

PALABRAS CLAVE: literacidad disciplinar, enseñanza de filosofía, nivel medio superior, currículo.

ANTECEDENTES

Enseñanza de la filosofía en el contexto internacional

En diversos países desarrollados, el plan de estudios del bachillerato considera la enseñanza de la filosofía. Un ejemplo es España, en donde el Ministerio de Educación y Ciencia estableció desde 2007 estándares mínimos para la enseñanza de la filosofía en bachillerato. Se planteó que la asignatura de *Filosofía y Ciudadanía* sea una introducción a la filosofía y a la reflexión en esta área y que establezca bases para continuar en el estudio de la ciudadanía (M.E.C., 2007). Otro ejemplo lo constituye el caso de Japón, en donde la filosofía se enseña desde el nivel primario (UNESCO, 2007).

En contraste, en diversos sistemas educativos latinoamericanos la enseñanza de la filosofía se ha excluido de los programas de estudio, del bachillerato como materia obligatoria. Por ejemplo, en Perú, la enseñanza de la filosofía fue eliminada del currículum en 2001 (UNESCO, 2009). Ante este hecho, la comunidad de especialistas en filosofía de Perú, en 2004 plasmó su inconformidad en la Declaración de Arequipa. Como resultado de esta intervención por parte de la comunidad profesional de filósofos, se logró la reintegración de la filosofía como materia de estudios para el bachillerato.

Enseñanza de la filosofía en el contexto nacional: la RIEMS y el Observatorio Filosófico en México

De manera similar a otros países en Latinoamérica y a lo ocurrido en Perú, en México se eliminó la en-

señanza de la filosofía en el bachillerato general. En 2008 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (D.O.F), la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Los acuerdos 442, 444 y 447 excluyen la filosofía como disciplina en el bachillerato.

La respuesta de la comunidad especializada fue la creación del Observatorio Filosófico de México (OFM) en marzo de 2008 y la publicación del documento *Declaración por la filosofía*, el 21 de noviembre de ese año, en donde se expresa el descontento de esa comunidad disciplinaria ante las disposiciones declaradas en la RIEMS.

El 28 de abril de 2009, el OFM elaboró una propuesta para el subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo, en la que le propusieron correcciones sobre el Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato referidas a la enseñanza de la filosofía. Como respuesta, el 12 de junio de 2009, se publicó el Acuerdo 488 en donde se modificaron los Acuerdos 442, 444 y 447 y se establecieron como área de conocimiento a las humanidades y como parte de éstas, a la materia de filosofía (*El Universal*, 2009).

COMPETENCIAS

La RIEMS (2008) toma como base el enfoque por competencias desde la perspectiva de Perrenoud (2002) para formar a los jóvenes que cursen cualquier modalidad del nivel medio superior. De acuerdo a esta reforma, con la adopción de este enfoque se busca basar la práctica educativa a partir de las necesidades de los estudiantes, su contexto personal, educativo y laboral.

De Ketele (2008) señala que el enfoque por competencias está presente en el discurso pedagógico internacional y argumenta que se trata de un concepto mal definido, poco claro y epistemológicamente dudoso; no obstante, la RIEMS (2008) asegura que por medio de éste es posible fortalecer la función social del nivel educativo en México.

Dentro de la enseñanza de la filosofía, resulta relevante el acercamiento y el acceso a las obras filosóficas. Venesky (en López, 2008) define como currículo prescrito a la particularización y concreción del currículo deseado por medio de libros de textos y los materiales curriculares que determinan el contenido de los cursos y las secuencias de los temas, así también, las estrategias pedagógicas.

El profesor de filosofía en el bachillerato general

Durante el año 2003, se titularon 215 personas de las 105 instituciones de nivel superior que ofrecen la carrera de filosofía (A.F.M., s/f). Del limitado número de egresados, sólo una porción se dedica a la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. Esta circunstancia propicia la insuficiencia de profesores especializados en filosofía; por tanto, los puestos son cubiertos por profesores con un perfil académico distinto al del especialista en la disciplina.

De acuerdo a la *Tabla general de ubicación profesional* del Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH, 2008), la materia de filosofía sólo puede ser impartida, en este bachillerato por profesionistas con perfiles diferentes a la formación filosófica, siempre que sean egresados de las instituciones y carreras que se especifican en el documento citado: Ciencias de la educación (UABC), Filosofía (UABC, UNIVA) o Historia (UABC).

En medio de este marco contextual, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué actividades propone el currículo para desarrollar las competencias?
- ¿Qué tipo de textos señalan los especialistas como indispensables para desarrollar competencias en el área de filosofía?
- ¿Qué bases bibliográficas emplean los docentes en clase para desarrollar las competencias de sus estudiantes?

MARCO CONCEPTUAL

Moje (2007) define la literacidad disciplinar como el conjunto de perspectivas y contextos de las diferentes tradiciones disciplinares, sus posturas teóricas y los enfoques de investigación que influyen directamente en la enseñanza de la disciplina específica, todo ello a través de los textos utilizados. Dentro de la literacidad disciplinar, Moje describe que existen diferentes caminos para la aprehensión de los textos, su lectura, su práctica y su contexto. El texto en el área filosófica es un pilar fundamental para su enseñanza, ya que a partir de ellos, se accede al conocimiento, se interpreta, se juzga, existe un apropiamiento sobre las ideas del pensamiento y, con ello, incita en el alumno habilidades del pensamiento filosófico.

Según Moje, Kamil, Pearson y Afflerbach (2011), las perspectivas (cognitiva, literaria, social, cultural y crítica) sobre el texto lo contextualizan en el campo correspondiente, y así se les da un sentido a la interpretación de los lectores que utilicen determinado texto. Moje et al.(2011) señalan que por *texto disciplinar* se debe entender a todo aquel con que se ocupe en el salón de clases, incluido el discurso oral tanto del profesor como del alumno y su interacción, los símbolos escritos en el pizarrón, los textos publicados, el lenguaje corporal, periódicos, la nota de los estudiantes y sus interacciones.

MÉTODO

Fase I

Como primer acercamiento al campo de la enseñanza de la filosofía se analizó el programa de estudios de esta asignatura. La materia de filosofía se imparte en el sexto semestre de bachillerato. Se seleccionó el bloque II para el análisis, pues es donde se observa mayor número de competencias y actividades que se relacionan con el uso de los textos filosóficos.

Fase II

En un segundo momento se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a especialistas del área de filosofía. Se habló con cuatro catedráticos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) seleccionados como especialistas por su trayectoria, producción académica especializada y por ser miembros del Observatorio Filosófico de México. Se les cuestionó su percepción respecto a la enseñanza de la filosofía en el contexto mexicano y sobre los textos empleados para el desarrollo de la clase.

Fase III

En tercera instancia se buscaron docentes que impartieran la asignatura de filosofía, que enseñaran en el bachillerato general, con conocimiento de los contenidos y de los textos utilizados. Se habló con dos profesores con más de 30 años de experiencia en la enseñanza de la filosofía, ambos egresados de la Licenciatura en Derecho.

RESULTADOS

Programa de estudios

Al revisar el programa de estudio, se encontró que se compone de cuatro tipos de competencias. En primer lugar aparecen las competencias genéricas; es decir, “aquellas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él” (DGB, 2011).

En segundo lugar están las competencias disciplinares básicas, éstas refieren los conocimientos “mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (DGB, 2011). Dentro del programa de estudios existen dos tipos de competencias básicas: las referidas al campo de humanidades y ciencias sociales, en el cual se ubica la materia de filosofía, y por el otro, las del ámbito específico del conocimiento de la filosofía, que aparecen al inicio del programa de estudios.

Dicho programa se divide en cuatro bloques con un promedio de 15 horas por cada uno. En cada bloque se señalan otras competencias que no se especifica si pertenecen a las extendidas, a las profesionales o si se trata de un nuevo tipo de competencias.

Por cada bloque se describen al menos seis nuevas competencias, bajo el título de "Competencias a desarrollar". El segundo bloque presenta mayormente competencias relacionadas con la lectura y escritura como una forma de acceso al conocimiento. La Tabla 1 especifica las competencias y las actividades de enseñanza dentro de este bloque.

Al analizar las competencias relacionadas con la lectura y escritura de textos filosóficos, se encontró que de acuerdo al programa:

1. Un acceso a la información y conocimiento filosófico al que se recurre es ir a las fuentes bibliográficas que el profesor les proporcione o que el propio alumno busque esta información en bibliotecas o en internet.

2. Los esquemas, mapas mentales o cuadros comparativos son una característica tanto de este bloque como de los otros para ubicar momentos y filósofos dentro de una línea de tiempo o exponer el dualismo platónico.

3. Las lecturas recomendadas por el profesor son indispensables. Se observa que en la competencia dos se sugiere una lectura del juicio de Sócrates; sin embargo, las fuentes básicas, complementarias o electrónicas no recomiendan los Diálogos de Platón que, de acuerdo a los especialistas, sería el texto más sencillo y lógico para entender el juicio de Sócrates.

4. Se recurre a las crónicas breves para que el alumno describa pensamientos filosóficos y establezca relaciones entre las dimensiones socioculturales que propiciaron la aparición del pensamiento socrático, platónico y aristotélico, tal como lo plasma la competencia número dos.

5. Para experimentar la filosofía como un hecho histórico se le proporciona al alumno diferentes fuentes, tanto electrónicas como bibliográficas, para que exponga el impacto de las ideas sofistas y helenísticas en el mundo actual.

6. Por último, se estimula al alumno a realizar una investigación documental a partir de fuentes básicas, complementarias y electrónicas para construir argumentos, defender con razones coherentes sus juicios y analizar la confiablidad de las fuentes y, con ello, llegar a una conclusión a través del diálogo.

Las competencias se desarrollan a partir de lecturas sugeridas en el programa de estudios, es decir, se especifican las fuentes de consulta básica, complementaria y electrónica. Se encontró que mucho de los textos propuestos por el programa son pertinentes y que son indispensables para la enseñanza de la filosofía.

Entrevistas a académicos especialistas

Se les preguntó a los especialistas cómo hacer enseñable la filosofía a través de textos, a lo cual, dieron algunos títulos que se pudieran utilizar en el salón de clases para describir algún objetivo del programa de estudios. Ninguno de los textos mencionados por los entrevistados forma parte de las fuentes primarias o secundarias propuestas en el programa de estudios. Algunos de los mencionados fueron:

- *El Aleph*, Borges; *Las meditaciones*, Descartes; *El mundo de Sofía*, Jostein Gaarder; *Ética para Amador*, Savater (E1S1).
- La *enfermedad mortal*, Kierkegaard; *Madame Bovary*, Flaubert; Tolstoi; Dostoievski; Aldous Huxley; Milan Kundera (E2S2).
- Presocráticos; Tales de Mileto; Textos de fundamentos filosóficos, esencialmente textos originales, no introducciones o compendios (E4S3).
- Textos exclusivamente de fundamentos de filosofía (E5S4).

Los especialistas en filosofía y su enseñanza mencionan textos literarios para representar ideas

filosóficas; en contraste, el programa de estudios no marca ni un solo texto literario con perspectivas filosóficas en su fuente de consulta, tanto del profesor como del alumno. Los textos literarios, según los especialistas, suelen ser más accesibles tanto para adentrarse en el pensamiento filosófico como en precio para el alumno que cursa el bachillerato.

Dos de los entrevistados sostienen la importancia de la consulta de textos primarios para la enseñanza de la filosofía, ya que favorece la adecuada interpretación de las obras filosóficas, evitando la consulta de autores no especializados en el área, sin embargo enfatizan la selección de textos primarios más apropiados para este nivel.

Entrevistas a profesores de la asignatura de filosofía

Los profesores reportan el uso de textos diversos durante la clase de Filosofía en el Colegio de Bachilleres:

- No existe un libro de texto oficial para la materia de filosofía. El Colegio de Bachilleres proporciona a sus maestros una lista de 20 ó 30 libros de los que se tiene disponibilidad en las bibliotecas escolares. La realidad es que finalmente sólo se envían cuatro o cinco libros. El resto, debe ser conseguido por el profesor por cuenta y recursos propios (E7S5).
- Los profesores se ven en la necesidad de diseñar y elaborar cuadernos de trabajo para la utilización de los alumnos en la materia de filosofía. Dado que se trata de un texto elaborado dentro de la misma institución, resulta necesario que los estudiantes multipliquen el material por medio de fotocopias (E9S6).

CONCLUSIÓN

Los títulos propuestos en el plan de estudio como fuentes básicas de consulta parecen inadecuadao, pues resultan complejos y de difícil acceso para los docentes debido a la inexistencia de las obras en las bibliotecas escolares, al costo de los libros (entre 250 y 700 pesos por obra) e incluso, a la complejidad en el contenido de estos materiales bibliográficos.

Con la finalidad de atenuar la carencia de los textos primarios, los profesores se ven en la necesidad de basar el contenido de sus clases en antologías diseñadas a partir de la selección de textos obtenidos en fuentes secundarias de consulta y en apuntes y resúmenes elaborados por ellos mismos.

Algunos de los textos que integran la lista de fuentes básicas y complementarias en el plan de estudios pueden resultar de difícil comprensión para los estudiantes de nivel medio superior; ya que, en muchos casos se requiere que el lector tenga conocimientos básicos de griego o latín, además de conocimientos y manejo de discursos especializados para su comprensión que permitan una adecuada interpretación de los escritos. Ejemplos de estas obras son: Lyotard, *La condición posmoderna*; Vattimo, *Introducción a Heidegger*; Vattimo, *Introducción de Nietzche* (sic); etcétera.

La limitante de los estudiantes respecto a la consulta de textos filosóficos dificulta el desarrollo de las competencias específicas enunciadas en el plan de estudios. Sin embargo, debido a la complejidad de las obras, parece que, para incrementar el desarrollo de competencias en los estudiantes, el acceso a los textos filosóficos deberá de ir acompañado de apoyos formativos a los profesores que imparten la materia de filosofía. Además, el limitado tiempo asignado a la enseñanza de la filosofía hace que la adecuada programación curricular resulte un factor importante para el desarrollo de las competencias.

Tabla1. Competencias a desarrollar dentro del programa de estudios.

Bloque 2	
Competencias a desarrollar	Actividades de enseñanza
Analiza y evalúa la importancia de la filosofía, valorando la importancia de las primeras explicaciones de la realidad, al comprender el proceso de evolución de los pensamientos filosóficos.	• Organizar equipos y solicitar la investigación en diversas fuentes de las características sociales, políticas e ideológicas a la que se enfrentaron los filósofos en la búsqueda de las primeras explicaciones del origen de la vida. • Proporcionar material bibliográfico y sugerir distintas fuentes sobre los pitagóricos. Solicitar un gráfico sobre los elementos que toman como base los pitagóricos para sustentar la idea de número como elemento principal de la realidad natural. • Solicitar un cronograma en el que los estudiantes ubiquen cada uno de los pensamientos filosóficos y observen el grado de evolución y complejidad de los filósofos de la naturaleza.
Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas y geográficas que propiciaron la aparición del pensamiento socrático, platónico y aristotélico.	• Realizar una lectura comentada del juicio de Sócrates. Organizar y moderar un debate en el que los estudiantes argumenten sus posturas a favor y en contra del juicio de Sócrates. • Realizar una crónica breve de las diversas manifestaciones del dualismo platónico en la cultura occidental. • Exponer un cuadro comparativo del dualismo platónico y del hilemorfismo aristotélico. • Proporcionar al alumnado lecturas que aborden el pensamiento de Aristóteles. Organizar la elaboración de un periódico mural sobre el pensamiento antropológico, ético y político de Aristóteles.
Experimenta la filosofía como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas, en el tiempo y el espacio.	• Proporcionar diversas fuentes (electrónicas, bibliográficas, entre otros) y determinar los criterios para que los alumnos lleven a cabo una exposición del impacto de las ideas sofistas y helenísticas en el mundo actual.
Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos sobre su vida cotidiana, defendiendo con razones coherentes sus juicios y escuchando y discerniendo de los de otros, e identificando los argumentos con los que se les trata de convencer, analizando la confiabilidad de las fuentes, y llegando a una conclusión argumentativa a través del diálogo.	• Orientar la investigación documental sobre la inclusión de las mujeres en la escuela epicureísta para analizarla en equipos.

Notas

[1].Estudiante de Maestría en Ciencias Educativas. Correo electrónico: noecanseco@yahoo.com.mx
[2].Estudiante de Doctorado en Ciencias Educativas. Correo electrónico: ccoronan@hotmail.com
[3].Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

BIBLIOGRAFÍA

Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California. (2008). *Tabla general de ubicación profesional*. Tijuana, México: CBBC.

Asociación Filosófica de México (s/ f). *Número de titulados como licenciados en filosofía en 2003*. Recuperado de http://www.afm.org.mx/Menu09/referencias/ estudiar/Titulados_2003/

De Ketele, M. (2008). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Revista de curriculum y formación del profesorado. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo número 442*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo número 444*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008

Diario Oficial de la Federación. (2009). *Acuerdo número 448*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009

Dirección General del bachillerato. (s. f.). *Dirección General de Planteles*. Recuperado de http://dgb1.sep.gob.mx/subpa1.php

Dirección General del Bachillerato. (2011). *Programas de estudio*. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html

López, G. (2008). El bachillerato en México: una etapa crucial (y endeble) en la formación lectora de los estudiantes. En Carrasco Altamirano, A., López Bonilla, G. & Peredo Merlo, A. (Eds.). *La lectura desde el currículo de educación básica y medio superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*, (pp. 76-107). México: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Filosofía y ciudadanía*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex &id=2007/19184

Moje, E. (2007). Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of Research in Education* 31(X), 1-44

Moje, E., Kamil, M., Pearson, D. & Afflerbach, P. (2011). *Handbook of Reading research. Volume IV*. New York: Routledge

NOTIMEX (2009, 11 de mayo). Buscan inclusión en materias filosóficas en bachillerato. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com.mx/ notas/597178.html

Observatorio Filosófico de México (2008). *Declaración por la filosofía*. Recuperado de http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html

Perrenoud, P. (2007). *Philosophy: a school of freedom*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

———(2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

UNESCO (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

573. PENSAMIENTO CRÍTICO Y LITERACIDAD ACADÉMICA EN LA UAM CUAJIMALPA: PERSPECTIVAS DOCENTES

GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA
ALEJANDRA GARCÍA FRANCO
TIBURCIO MORENO OLIVOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM) - CUAJIMALPA

RESUMEN

En esta ponencia presentamos resultados parciales de un proyecto sobre perspectivas y prácticas docentes en la enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico (PC) en la UAM Cuajimalpa. El modelo educativo de la UAM-C establece como uno de sus objetivos el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, el cual está plasmado en sus documentos normativos. La realización de dicho objetivo enfrenta, sin embargo, problemas en el plano definicional, en el plano normativo y en el plano pedagógico. En este reporte nos enfocamos en las definiciones docentes sobre el PC, a partir de un análisis inicial de las entrevistas realizadas con 25 profesores. Significativamente, los profesores vinculan el PC con literacidad académica (LA), aun cuando no emplean éste término. Entre las diversas definiciones que ofrecen los profesores, identificamos tres grandes orientaciones en relación con el PC y su vinculación con la LA: como lectura crítica, como la posibilidad de resolver problemas, y como actividad sociopolítica.

PALABRAS CLAVE: pensamiento crítico, literacidad académica, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Docentes con doctorado y alumnos “sin el nivel”

Nuestro proyecto de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UAM-C se inscribe en el contexto particular de una universidad joven (fue creada en 2005), con una planta docente relativamente joven y de alto nivel académico (casi todos con doctorado, muchos en el extranjero), pero con niveles de eficiencia terminal (conclusión y titulación) muy bajos, lo que movió a las autoridades justamente a formar un grupo de investigación educativa que identificara problemas y planteara algunas posibles soluciones o líneas de atención. Es patente la preocupación, tanto de las autoridades como de los docentes, en relación con las limitadas capacidades de los alumnos en “habilidades básicas” tales como la lectura, la escritura, la expresión oral, y el conocimiento cultural en un sentido amplio. Desde la perspectiva de los docentes se tiende a depositar la problemática en “el bajo nivel con que vienen los alumnos”, percepción que concuerda con el perfil de los alumnos que ingresan a la UAM-C. En este sentido, consideramos importante analizar qué pasa en una universidad donde docentes de alto nivel académico trabajan con alumnos sub-preparados.

El PC en las nuevas tendencias curriculares

Las presiones de la economía de mercado, junto con la explosión de las nuevas tecnologías, provocaron en años recientes, como lo explica Moreno (2009), una insatisfacción extendida con los sistemas educativos vigentes, lo que intensificó la preocupación internacional por la reforma de los mismos. En este escenario, "la enseñanza por competencias aparece como la solución a los problemas que afronta la formación del alumnado, pero en la práctica este enfoque privilegia una racionalidad instrumental que restringe y empobrece los alcances de la educación superior" (Moreno 2009).

Una de las tendencias curriculares recientes es la orientación hacia un paradigma centrado en el aprendizaje. Se trata de enfocarse en uno de los principales protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje: el alumno y sus necesidades de aprendizaje. Como parte de estas tendencias de la Educación Superior el pensamiento crítico juega un papel relevante. Por ejemplo, en los documentos normativos de la UAM-C se asume la visión de que es tarea de la institución el desarrollo de individuos independientes y críticos (Fresán y Outón, s/f), por lo cual el modelo educativo "se orienta a la solución de problemas mediante el uso de perspec¬tivas interdisciplinarias y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a convi¬vir y aprender a ser". En particular, la definición institucional de pensamiento crítico que se adopta es la propuesta por Johnson (1992): "Pensar críticamente implica juz¬gar un producto intelectual (teorías, hipó¬tesis, historias o argumentos) sobre la base de estándares o criterios apropiados", a la cual se agrega el componente volitivo propuesto por Siegel (1988).

La inclusión del pensamiento crítico como un objetivo de la formación universitaria en los documentos normativos no implica que este se haya traducido en los planes y programas de estudio y en las prácticas en el aula. De ahí el interés de estudiar cuál es la perspectiva y noción de los docentes respecto al pensamiento crítico.

MARCO TEÓRICO

Literacidad académica y pensamiento crítico

Si bien no es intención de esta ponencia discutir en extenso las relaciones entre pensamiento crítico y literacidad académica, nuestro punto de partida en esta investigación es la observación de que muchos profesores de la UAM-C perciben con pena y/o desesperación la mala ortografía, la intrincada sintaxis, la caótica organización, y la débil fundamentación de los escritos de un sector importante de estudiantes. Esto exige abordar el tema de la alfabetización o literacidad académica, e implica reconocer que el objetivo central de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad no es la corrección gramatical y ortográfica, ni el uso convencional de las formas de citación. Como lo plantea la abundante literatura sobre alfabetización académica (*academic literacy*), los aspectos formales de los textos deben abordarse paralelamente y en conexión con el objetivo más amplio y relevante de ayudar a los estudiantes a *entrar a la conversación académica*, entendida como la socialización de los alumnos en las prácticas discursivas académicas (Hernández, 2009). Este proceso involucra conflictos y dilemas de estatus, identidad, autoridad y propiedad del lenguaje, y no sólo de manejo de convenciones ortográficas, de citación, o de formas textuales (Bartholomae, 1985; Rose, 1989; Hull & Rose, 1989). En particular, la literacidad académica involucra el desarrollo simultáneo de tres aspectos inseparables: escritura académica, comportamientos letrados, y pensamiento crítico. Estos aspectos se traducen en la apropiación de formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje hablado y escrito, pero esta apropiación exige pasar de simplemente *usar el lenguaje* a desarrollar un *control voluntario* del mismo (Vygotsky, 1970). En este punto identificamos una confluencia entre lectura y escritura académica, por un lado, y pensamiento crítico, por el otro: la literacidad académica, lo mismo que el pensamiento crítico, son prácticas intelectuales que implican un control voluntario del lenguaje con una función directamente ligada a la construcción y deconstrucción del conocimiento.

Perspectivas sobre el pensamiento crítico

Es casi de sentido común definir el pensamiento crítico como aquel que es distinto del pensamiento irracional, ilógico, pero cuando buscamos hacer una definición precisa, encontramos matices y complicaciones que pueden identificarse bajo las perspectivas que se describen a continuación.

Pensamiento crítico como desarrollo de habilidades de pensamiento

Una forma común de definir el pensamiento crítico es equipararlo con el desarrollo de habilidades de pensamiento, tales como inferencia, explicación, evaluación, análisis y autorregulación y la presencia de ciertas disposiciones (Faccione, 2010; Paul, 1984; Ennis, 2011). En la tabla 1 se presentan habilidades y disposiciones comúnmente relacionadas con el pensamiento crítico (Faccione, 1990).

Se tiende también a equiparar el pensamiento crítico con las 'habilidades de orden superior' lo que puede llevar a considerar que cuando alguien está analizando, por ejemplo, está pensando críticamente. Sin embargo, el análisis crítico de un texto implica también que las premisas que guían el análisis son válidas y que hay criterios de calidad en el análisis. De acuerdo con Case (2007), las habilidades de orden superior no están directamente relacionadas con el pensamiento crítico, ni las habilidades de orden inferior estarían relacionadas con su ausencia.

La visión del pensamiento crítico como el desarrollo de habilidades ha llevado a establecer ciertas pautas de enseñanza en las que el desarrollo del pensamiento crítico se equipara con el desarrollo de cierta destreza física pensando que si se practica cada una de las habilidades de forma discreta, el estudiante conseguirá desarrollar el pensamiento crítico.

Pensamiento crítico y constructivismo basado en conocimiento

La generalización del concepto de competencias en educación, ha implicado una redefinición de los conceptos de pensamiento crítico y literacidad académica como "herramientas de aprendizaje", es decir, se les ha vaciado de contenido para atribuirles un papel instrumental en la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje.

La cuestión, como lo argumentaron Resnick y sus colegas desde inicios de 1990, es que incluso en actividades típicamente intelectuales que implican resolver problemas, no es posible dar cuenta de dichos procesos sin considerar lo que la gente sabe: "el conocimiento es esencial para poder pensar y, también, para la adquisición de nuevos conocimientos: es decir, para el aprendizaje" (1999). Resnick cita el elocuente caso de los jugadores de ajedrez: "El conocimiento amplio de las posiciones posibles en una partida de ajedrez –y no el poder superior de 'pensar por adelantado'– es lo que distingue a los grandes maestros de aquellos que sólo son buenos jugadores" (Idem). La conclusión a la que llegan estos autores es que:

> … esto hace que sea imposible sugerir seriamente que la educación para la era de la información no debe preocuparse por los hechos y la información, sino sólo por los procesos de aprendizaje y pensamiento. Lo que sabemos ahora es que, así como los hechos no constituyen por sí solos un verdadero conocimiento ni poder de pensamiento, los procesos de pensamiento no pueden proceder sin algo sobre lo cual pensar" (Resnick, 1999)

METODOLOGÍA

Sitio y participantes

El presente estudio utiliza datos obtenidos a partir de entrevistas estructuradas con 25 profesores de las UEAs Taller de Lenguaje y Argumentación, Seminario de Sustentabilidad y Cultura Ambiental, e Introducción al Pensamiento Matemático, que se imparten para todos los estudiantes en el primer trimestre de la UAM-C. Los docentes entrevistados representan dos terceras partes del total de docentes de estas asignaturas.

El proyecto de investigación, actualmente en desarrollo, se sitúa dentro de un paradigma de

investigación cualitativa. Las técnicas empleadas para la recolección de los datos fueron fundamentalmente la entrevista semiestructurada (a profesores), la observación participante, el grupo de enfoque (a alumnos) y el análisis de documentos (institucionales y generados por los propios profesores y alumnos). En esta ponencia presentamos un reporte parcial en torno al pensamiento crítico tomando como base los datos empíricos procedentes de las entrevistas realizadas al profesorado.

Aunque la entrevista es mucho más amplia y versa sobre cuestiones que exploran sus concepciones y prácticas de enseñanza aprendizaje en las UEAs antes mencionadas, en ésta hay una serie de preguntas que abordan específicamente el pensamiento crítico y la literacidad académica.

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió a identificar las dimensiones o grandes temas que tenían que ver con el pensamiento crítico, información que no sólo estaba en las respuestas a las preguntas que explícitamente planteaban este asunto sino que se encontraba diseminada permeando el discurso de los profesores en distintos momentos. Esta información fue seleccionada y organizada, conformando así las categorías empíricas que presentamos en este reporte.

Hay que tener en cuenta que las definiciones de los docentes se elaboran en el momento y en el contexto de la misma conversación. Emergen ideas, significados, en relación con las propias preguntas y con los fines de la entrevista, de forma que no puede afirmarse que éstas son concepciones que los docentes/académicos tienen sobre el pensamiento crítico, sino que son construidas para los fines de la entrevista (Kvale, 1996).

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación son un primer análisis sobre las nociones que tienen los docentes alrededor del pensamiento crítico. Este primer análisis permitió identificar tres perspectivas diferentes, que tienen impacto también en otros aspectos centrales de la investigación relacionados con la forma en la que se enseña el pensamiento crítico y los objetivos que se persiguen al enseñarlo.

PC como lectura crítica

Para un sector de docentes, pensar críticamente es equivalente a leer críticamente. Es decir, leer textos sometiéndolos a un escrutinio y análisis de sus fundamentos, de su lógica interna, y de la validez o consistencia de sus fuentes de información. Desde este punto de vista, se considera que leer críticamente exige una actitud de indagación de los fundamentos de un texto, de cuestionamiento de sus argumentos, y de descubrimiento de las debilidades y las inconsistencias lógicas e informativas en un texto.

Una profesora de Ciencias Sociales define así pensamiento crítico: “Pues entiendo la expresión pensamiento crítico como la capacidad que tiene alguien de explorar los fundamentos de aquello que está leyendo y ver qué tan bien argumentado y qué tan sustentado está”.

Al igual que esta profesora, otros docentes vinculan la idea de pensamiento crítico con la de capacidades de lectura, pero quienes hacen éste vínculo suelen agregar cualificadores a la actividad de leer, de manera que no es sólo leer y comprender, sino leer con cierta intención y desde cierta postura. La misma profesora lo explica así:“Creo que eso se sostiene mediante una lectura analítica cuidadosa, pero también creo que influye mucho el bagaje que uno tiene, los puntos de comparación, el capital cultural que uno puede poner en juego, ¿no?”

Un profesor de la división de Ciencias de la Comunicación y Diseño, explica también esta idea pero a la vez comenta sobre cómo se percibe la postura (ingenua) de los alumnos en relación con lo que leen:

> A esa edad todavía hay muchos que piensan que porque está publicado es verdad, porque aparece en hoja impresa no es cuestionable, entonces, hay que desarrollar que no lo tomen porque es impreso, porque está en una página web, que es verdad.

Por razones de espacio no es posible ampliar demasiado este punto, pero la identificación entre pensamiento crítico y lectura (y escritura) crítica aparece de manera recurrente entre los docentes.

De la misma manera, en su discurso aparece constantemente la percepción respecto al escaso capital cultural que poseen los alumnos, lo que, a su vez, afecta directamente su capacidad para leer y pensar críticamente. Como lo comenta la profesora citada, "también creo que influye mucho el bagaje que uno tiene, los puntos de comparación, el capital cultural que uno puede poner en juego…". De esta observación se puede inferir, entonces, la interesante conexión que se establece entre pensamiento crítico y capital cultural, lo que conduce a cuestionar la visión instrumentalista que prevalece actualmente en el medio educativo, según la cual la lectura, la escritura y el pensamiento deben verse como "habilidades" y "competencias", es decir, como herramientas, al margen del capital y las disposiciones culturales de los estudiantes (Bourdieu, 1989).

PC como resolución de problemas

Las respuestas de algunos docentes entrevistados, permite situarlos en una postura cognitiva orientada a la resolución de problemas. Ellos conciben el pensamiento crítico como una habilidad o competencia intelectual que permite al individuo tomar decisiones y actuar para resolver problemas. Un profesor lo expresa en estos términos:

> El pensamiento crítico no solamente lo necesitamos para abordar los problemas en otras UEAs sino que al terminar [la carrera] con el pensamiento crítico podrán aportar, justamente no repitiendo la forma en que se resolvió el problema sino tratando de dar una solución que cubra mejor las necesidades…que los estudiantes no se limiten a una forma, es decir, no descartar de entrada cualquier otra forma de abordar un problema, ver porqué funciona y porqué no funciona (…) algunos problemas pueden presentar diferentes soluciones.

Para algunos, el pensamiento crítico es lo contrario del pensamiento único o del pensamiento lineal que sólo sigue pautas establecidas por otros y en ese sentido se considera un medio efectivo para solucionar problemas, "es una manera de tratar de ver de diferente manera el mismo problema o conocer otras formas de abordarlo, en ese sentido sería un pensamiento crítico porque no sigue un procedimiento que el docente le dio"

Aunque se reconoce que el pensamiento crítico puede ser una vía importante para la resolución de problemas, se admite que hay casos en los que éste puede no ser efectivo, entonces, hay que poner en duda las estrategias cognitivas empleadas y mantener una mentalidad abierta para explorar otras posibilidades de solución. Por ejemplo, uno de los docentes lo expresa de la siguiente forma:

> (…) estoy planteando el pensamiento crítico a través de un problema y lo que digo es que si las formas de resolver ese problema no parecen funcionar, pues tendríamos que poner en cuestionamiento algunas de estas formas y tratar de adaptarlas para enfrentar este problema mediante otra manera y esto creo que no sólo el pensamiento crítico sino también la oportunidad de poder asimilar otros enfoques de solución a una problemática, es decir, tener esa apertura para poder conocer otras maneras.

Pero, en todo caso, podemos ver que para algunos profesores el pensamiento crítico es visto como el mecanismo que permite al individuo tomar decisiones 'inteligentes' que se expresan mediante acciones orientadas a la resolución de problemas de distinta naturaleza.

PC como postura sociopolítica

Otra visión sobre el PC que se da entre los docentes es aquella que asocia el pensamiento crítico con una actitud o una postura político-ideológica. Es decir, se considera que pensar críticamente implica atender a las dimensiones sociales del poder y las ideologías. Es interesante notar, sin embargo, que en este punto las posturas de los docentes se dividen en dos vertientes: quienes le dan una connotación negativa a lo sociopolítico y por lo tanto lo rechazan, y quienes asumen que lo sociopolítico es inevitable e inherente a un pensamiento que pueda llamarse crítico.

En el primer grupo, están quienes asocian la palabra "crítico" con ideología y política, pero a la vez rechazan esto porque lo miran como un "adoctrinamiento de los estudiantes". Es de resaltar que, de los docentes entrevistados, son los del área de Ciencias Naturales e Ingeniería quienes suelen tener esta noción de pensamiento crítico, lo cual hace que no relacionen el pensamiento crítico con la enseñanza del área de la que se encargan. "Cuando hablan de pensamiento crítico, yo pienso en Marx. Tengo una vaga idea como de que uno critica: ¿para qué son estas cosas?, ¿qué sentido tienen?, ¿dónde están en el proceso productivo?"

Otro de los docentes de la misma área responde: "yo no tengo por qué decirle a mis alumnos lo que tienen que pensar, el trabajo en mi clase no se relaciona con ese tipo de cuestiones".

Por otro lado, algunos docentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades identifican el pensamiento crítico con las teorías críticas que permiten revelar el funcionamiento y las dimensiones del poder. Algunos incluso mencionan autores específicos, como Foucault o Derrida, que a su juicio es necesario conocer para desarrollar una visión crítica. En la siguiente cita de un profesor de esta área, se explica que en un primer nivel el pensamiento crítico tiene que ver con el procesamiento de la información, pero en otro nivel tiene que ver con la lectura crítica de la realidad:

> … hay un nivel de comprensión, de interpretación de la información, ¿no?, pero hay otro nivel en el que, la crítica cumple una función importante en la medida en que permite descubrir que la realidad muchas veces no es tal y como es, o que hay una dimensión de relaciones de poder… entonces el pensamiento crítico te permite ver esas aristas que no están de entrada en la simple interpretación (…) en el lenguaje hay una carga ideológica, una carga política, y para acercarte a ese lenguaje pues debes tener una perspectiva desde la que te estás acercando.

La división de posturas sobre el PC al entrar al plano de lo sociopolítico se menciona incluso en los documentos fundacionales de la UAM-C, donde se relata que el tema generó discusiones en la planta académica:

> … el uso indiscrimina¬do de los conceptos individuos críticos o pensamiento crítico generó la confusión de esta propiedad con muchas otras nociones, como la censura, la perspectiva ideológi¬ca, el compromiso político o partidario, la responsabilidad e, incluso, el protagonis¬mo social (Fresán & Outón, s/f).

Es importante reconocer esta *confusión* o mejor dicho esta multiplicidad de significados para el término pensamiento crítico que de hecho muchas veces se pasa por alto, incluso en documentos teóricos sobre estas posturas en relación con su enseñanza (Burbules & Berk, 1999).

Discusión e implicaciones

Hasta donde hemos visto, en la UAM-C coexisten visiones y perspectivas diversas, poco actualizadas, y con frecuencia contradictorias entre sí. Por un lado, están quienes asumen que los problemas de "lectoescritura" (incluso se emplea todavía ese término, ya en desuso) exigen que los alumnos primero aprendan gramática y ortografía antes de involucrarse en actividades más complejas de lectura, escritura y pensamiento crítico. Por otro lado, hay quienes siguen pensando en la lectura, la escritura y el pensamiento crítico como "estrategias" y "herramientas" abstractas y portátiles que pueden aplicarse a cualquier texto y en cualquier contexto. Finalmente, hay quienes partiendo de dichas concepciones, al enfrentar el trabajo pedagógico en el aula, han llegado a darse cuenta que las estrategias de interpretación y producción de textos no tienen sentido separadas de contenidos e ideas específicas y críticas, por lo que su trabajo pedagógico busca ampliar el capital cultural de los alumnos y ponerlos en contacto con ideas y perspectivas sin las cuales es difícil o imposible entender y cuestionar de manera crítica los textos y el mundo, como se espera que lo hagan en la universidad.

Es posible notar que existe una falta de acuerdo entre la forma en la que las autoridades entienden el pensamiento crítico expresado mediante los documentos del modelo educativo de la universidad

(visión normativa) y la forma en la que los docentes lo interpretan. No se puede asegurar que los docentes conozcan los documentos y hayan generado una postura a partir de éstos, sino más bien parece que cada uno de los docentes tiene su propia perspectiva generada a partir de su formación y su experiencia y que ésta no se modifica a partir del desempeño de su función docente en esta universidad.

Evidentemente, la noción de cada uno de los docentes respecto al PC impacta las formas de enseñarlo y hacerlo explícito como hemos constatado en otras partes de la entrevista (que por razones de espacio no se han presentado aquí) y que van desde enseñar el pensamiento crítico a partir de la resolución de problemas utilizando métodos diferentes, hasta dotar a los estudiantes de ciertas herramientas metodológicas relacionadas con la teoría crítica que permiten mirar la realidad desde diferentes ángulos.

Si bien en el ámbito universitario existe unanimidad sobre la necesidad de enseñar a los estudiantes a pensar y leer críticamente, y en algunos casos, como en la UAM Cuajimalpa, está en el centro del modelo educativo, no existe la misma unanimidad sobre en qué espacios y momentos curriculares, y en qué formas debe enseñarse (Halpern, 1993).

Tabla 1. Habilidades y disposiciones asociadas con el pensamiento crítico.

Habilidades	Disposiciones
Inferencia	Cuestionador
Explicación	Sistematicidad
Evaluación	Inclinación a buscar la verdad
Análisis	Mente abierta
Autorregulación	Analítico
	Autoconfianza
	Juicioso

BIBLIOGRAFÍA

Bailin, S., Case, R., Coombs, L. & Daniels, J. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.

Bartholomae, D. (1985). Inventing the university. *When a writer can't write: studies in writer's block and other composing-process problems*. Mike Rose (ed.), New York: Guilford.

Bourdieu, P. (1989). *Sociología y cultura*. México: CNCA

Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En Popkewitz, T. S. & Fendler, L. (eds.), *Critical Theories in Education* (pp. 46-65). New York: Routledge.

Case, R. The building blocks of thinking: "tools" or skills? Recuperado de http://www.ubc.ca/okanagan/ctl/__shared/assets/ct-building-blocks594.pdf

Ennis, R. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*

———— (1991). Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1), 5-24.

Faccione, E. (2010). *Critical thinking. What it is and why it counts*. Insight assessment.

————.(1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. Millbrae: The California Academia Press..

Fresán, M. y Outón, M. (s/f). Reflexiones sobre el modelo educativo de la UAM Cuajimalpa. México: UAM Cuajimalpa. Recuperado de http://www.cua.uam.mx/files/reflexiones%20modelo%20educativo.pdf

Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 238–254.

Heath, S. B. & Mangiola, L. (1991). *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington, DC: National Education Association.

Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros: ¿Por qué no acaban la tesis?, *Tiempo de Educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*, 10(19), 11-40.

Hull, G. & Rose, M. (1989). Rethinking Remediation. Toward a Social-Cognitive Understanding of Problematic Reading and Writing, *Written Communication*, 6 (2), 139-154.

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, Sage Publications.

Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124), 69-92.

Paul, R. (1984). Critical thinking: fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 41(1), 4-11.

Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires: AIQUE.

Rose, M. (1989). *Lives on the Boundary*, New York: Penguin.

Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. New York*: Routledge.

Tsui, L. (2000). Effects of campus culture on students' critical thinking, *The Review of Higher Education*, 23(4), 421-441.

Vygotsky, L.S. (1970). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

576. ESCRITURA E INCONSCIENTE. TÉCNICAS PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD

JAVIER MARTÍNEZ VILLARROYA
INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO (ITAM)

RESUMEN

Partiendo de la hermenéutica y el psicoanálisis, presentamos ciertos postulados útiles para encarar el *horror vacui*. Partimos de la imposibilidad de aprehender la verdad. Con ello, invitamos a no temer el yerro. Menospreciamos el yo, y proponemos indagar en el inconsciente. El autor original regresa a los orígenes, es el "Autor Anónimo", el buzo del vasto océano del inconsciente. Heidegger, Machado o García Calvo apuntan hacia allí. Jung, Dick, Calvino o Jodorowsky se sirven de técnicas oraculares para fines creativos. Bradbury y Lynch meditan para acceder al inconsciente. Mahoma, los surrealistas y los espiritistas dejan que las palabras broten en su mente espontáneamente. Borges señala que la lógica novelística es "simpática". Todos ellos recurren a la misma inagotable fuente de inspiración. En este escrito presentamos un breve recuento de técnicas de indudable eficiencia creativa. Como corolario, sugerimos aplicarlas en el ámbito académico.

PALABRAS CLAVE: escritura creativa, inconsciente, literatura oracular, coaching literario, combinatoria.

Los profesores universitarios de lengua nos topamos, resueltas las carencias técnicas de los alumnos (especialmente gramaticales y ortográficas), con otras de índole diferente. ¿Qué decir? ¿Cómo decirlo? Entonces, el docente se plantea, por un lado, mejorar la facultad de razonar de sus alumnos y, por el otro, ayudarles a ser originales y creativos. Este escrito recopila, precisamente, técnicas para utilizar la imaginación.

Para Vivaldi (2000) "la originalidad del estilo radica, de modo casi exclusivo, en la sinceridad". Dicho sin más, esto no dice mucho. ¿Qué significa ser sincero? ¿Decir la verdad? Los antiguos griegos utilizaban la palabra *alétheia* (ἀλήθεια) para decir algo que nosotros traducimos como verdad. Alicia significa verdad, como bien sabía Lewis Carroll. Un análisis hermenéutico de la palabra arroja un significado que a todas luces se pierde con tal traducción (Heidegger, 2009). *Alétheia* está compuesto por la partícula privativa "*a*" (contenida, por ejemplo, en las palabras "asimétrico" o "anormal"), la desinencia "*eia*" (que en griego clásico sirve para generar la forma verbal del "participio de presente", que no existe en español como forma verbal, pero sí como nominal, como por ejemplo en "estudiante", "amante" o "sirviente") y el lexema *leth*, propio del campo semántico del olvido (Martínez Marzoa, 2000). Para decir olvido los griegos decían *lethe*. *Luthάno* significaba hacer olvidar. En la mitología griega, *Lete* era uno de los ríos del inframundo, y beber de sus aguas provocaba un olvido completo. En las tablillas de oro que los órficos enterraban junto a los difuntos, el río *Lete* (a veces convertido en fuente) se oponía al de

Mnemósine, la Memoria. Dichas tablillas eran instrucciones para el buen viaje del muerto hacia el otro lado, similares al libro de los muertos tibetanos, al libro de los muertos egipcios e incluso a algún códice mesoamericano.[1] Entre sus indicaciones se repite una constantemente:

> Encontrarás a la izquierda de la morada de Hades una fuente y cerca de ella un blanco y enhiesto ciprés, a esa fuente no te acerques en ningún caso. Encontrarás otra, de la que mana el agua fresca del lago de Memoria, delante de la cual están los guardianes, diles: «Soy hijo de la Tierra y del Cielo estrellado, pero mi estirpe es celeste y esto lo sabéis también vosotros, agonizo de sed y perezco, dadme prestamente del agua fresca que mana del lago de Memoria», y ellos te permitirán beber de la fuente divina y después reinarás junto con los demás héroes (Díez de Velasco, 1995).

El muerto debe beber de la fuente de Memoria, y no de Olvido (Bernabé & Jiménez, 2001). Sólo así logrará liberarse finalmente del ciclo de las reencarnaciones (Martínez Villarroya, 2008).

Si la verdad es gerundio, acción siempre inacabada, no puede poseerse. Tal es la lección que mediante la hermenéutica leemos en los griegos. Por eso la mejor traducción para *alétheia* es "desvelamiento". Se puede desvelar una parte de lo que permanece oculto, pero jamás el todo. El mundo es una cebolla de interminables capas. La verdad es misterio eterno. Para ser originales y creativos hay que reconocer la inmensidad del misterio de la vida, la utopía de *Lo Verdadero*. Hecho esto, la admiración emerge como la mejor fuente de inspiración, además de motor de la filosofía (Aristóteles, *Metafísica*, I). Para quitarnos el miedo a escribir podríamos formular un primer principio.

1. No temas equivocarte, la verdad no puede poseerse. En el error encontrarás la semilla que estás buscando. Escribe.

Platón (Menón) reformuló el mito de la fuente de Memoria, y concluyó que todo conocer es recordar. En nuestros días, "inconsciente" es el nombre que le damos a la fuente. Si el consciente almacena el conocimiento adquirido por una persona determinada, el inconsciente acumula el de la especie entera. Se trata, consecuentemente, de encontrar los senderos que nos sumerjan en ese océano de recuerdos humanos y, así, dejarnos llevar por la sempiterna sabiduría de la especie. El artista es un puente entre el inconsciente y lo consciente, entre lo instintivo y lo cultural. Si su arte es efectiva, resuena:

> Y así está la esencia de la Poesía urdida con las interconvergentes e interdivergentes leyes de los signos de los dioses y de la voz del pueblo. El poeta mismo se tiene entre aquéllos, los Dioses, y éste, el Pueblo. Y es un proscrito, adscrito a este "entre" (Heidegger: 1989).

El poeta, como verdadero artista, nos hace tomar conciencia de nuestra propia condición. Hace relevante el suelo que siempre pisamos y que, sin pensar, damos por supuesto. En cierto sentido, todo humano es poeta, porque esa misma función es la de la entera raza humana: a saber, honrar a los dioses (ser la conciencia del mundo). Fuimos creados para adorar, percatándonos de la belleza del creador mediante su creación. Pero por ser esencialmente ducto, la persona desaparece cuando el artista rememora.

> Lo anónimo, aunque tenga que decirlo con este término culto, el 'anonimato', 'lo sin nombre', es autor, es verdaderamente, o sea, no realmente, creador; porque la intervención del Nombre Propio de las Personas como representantes de esa Realidad es siempre un estorbo para que pueda decirse, hacerse, cantarse algo que valga la pena (García Calvo, 2002).

Así pues, podríamos concretar un segundo consejo para enfrentar el *horror vacui*.

2. Al escribir, olvídate de ti mismo. No pienses que "tú" eres quien escribe.

Con él, parafraseamos a Machado: "Si vais para poetas cuidad vuestro folklore. Porque la verdadera

poesía la hace el pueblo. Entendámonos: la hace alguien que no sabemos quién es o que, en último término, podemos ignorar quién sea, sin el menor detrimento para la poesía" (García Bacca, 1989).

Hemos llegado a dos conclusiones importantes que nos sirven para quitarnos el miedo a escribir. Por un lado, la verdad es un proceso, no un estado, y por eso no debemos temer equivocarnos (estamos desde siempre en la ignorancia). Por el otro, la originalidad es algo anónimo y, por eso, en lugar de acobardarnos ante la posibilidad del ridículo, seamos los primeros en reírnos de nosotros mismos: "se acierta precisamente porque uno se ha quitado del medio, porque uno no cuenta" (García Calvo, 2002); "Hay por tanto que aprender en contra de uno mismo" (García Calvo, 2002).

¿Cómo escribir en contra de uno mismo? ¿Cómo sortear autobiografías edulcoradas y alcanzar los oscuros estratos de la entraña humana? Quizás, una primera forma consista en escribir sin pensar, espontáneamente. Ernst Gombrich, en *Freud y la psicología del arte*, detalla las implicaciones de los juegos de palabras (Calvino, 1980). Los humanos disfrutamos el recreo (probablemente es otro de nuestros rasgos esenciales). A veces, por ejemplo, soltamos palabras sin control ni riendas, sin conciencia ni cuidado y, de repente, se desencadena la risa. Algo semejante sucede en el arte en general y en la literatura en particular. Una combinación cualquiera de oraciones, o de brochazos en un lienzo, hasta entonces absurda y sin sentido, precipita revelándose esencial. Esa reconfiguración del desorden en estructura es lo que produce risa o, en otros casos, admiración. El arte provoca toma de conciencia. El corolario de esto es que para que haya arte es tan imprescindible el artista como el espectador, tan indispensable el decir como el escuchar. No debe apurarnos comenzar un acto creativo incoherentemente, porque de lo absurdo emerge el sentido. Esta idea, que para nosotros es forzada, era evidente en el mundo griego antiguo, como refleja su lengua. La palabra caos (Χάος) proviene del verbo χᾰ́ω, que en formas derivadas significa bostezar. Así pues, es de este bostezo primordial de donde brota el cosmos, el orden bello. Ahí, acurrucada en el desorden, estaba la semilla del orden. Podríamos derivar un tercer principio.

3. Coquetea con la locura y el sinsentido. Juega. Sólo entonces, al apartarte, hablará la especie humana.

André Breton define surrealismo como un

> Automatismo psíquico puro por cuyo medio se intenta expresar, verbalmente, por escrito o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento. Es un dictado del pensamiento, sin la intervención reguladora de la razón, ajeno a toda preocupación estética o moral (De Micheli, 1979).

Partiendo de tal premisa, la literatura surrealista generó muchos textos inspirados en la libre asociación de ideas. Ray Bradbury, por ejemplo, busca oír ese dictado cuando escribe. Su idea es que dejándose uno hablar (en silencio) el *Tao* hablará (Bradbury, 2005). También propone escoger temas que a uno le entusiasmen y, a partir de ellos, generar series de palabras que, poco a poco, se irán acomodando en el lugar que les corresponde. Un lector perspicaz podría preguntarse si se puede tender al anonimato fundando un escrito en la pasión. Sirva de respuesta la siguiente etimología: entusiasmo significa "tener a dios dentro". Por lo tanto, entusiasta y anónimo son adjetivos paralelos: ambos implican un "estar uno fuera de sí" (estar en éxtasis).

4. Escribe de lo que te entusiasme. Sólo entonces el dios que llevas dentro hablará.

El cineasta David Lynch reconoce que la meditación trascendental es la principal fuente de inspiración de toda su obra:

> Las ideas son como peces. Si quieres pescar pececitos, puedes permanecer en aguas poco profundas. Pero si quieres pescar un gran pez dorado, tienes que adentrarte en aguas más profundas. En las profundidades, los peces son más poderosos y puros. Son enormes y abstractos. Y muy bellos. Yo busco un tipo particular de pez importante para mí, uno que pueda traducirse al cine. Pero allá abajo nadan

> toda clase de peces. Hay peces para los negocios, peces para el deporte. Hay peces para todo. Todo, cualquier cosa, surge del nivel más profundo. La física moderna denomina a ese nivel campo unificado. Cuanto más se expande la conciencia, más se profundiza hacia dicha fuente y mayor es el pez que puede pescarse. Los treinta y tres años que llevo practicando la meditación trascendental han sido clave para mi trabajo en el cine y la pintura y en todos los aspectos de la vida. Han sido un modo de zambullirme más a fondo en busca del gran pez (Lynch, 2008).

Bucear en el inconsciente pescando ideas no sólo sirve para crear. El sociólogo francés Gilbert Durand, partiendo de una combinación de psicoanálisis, estructuralismo y hermenéutica, propone el "método de convergencia" para la exégesis literaria. Con él, trata de encontrar una taxonomía simbólica universal, es decir, una clasificación de los símbolos humanos principales independientemente de la cultura que los ha generado. Tal tarea la realiza mediante el "método de convergencia", que consiste en localizar intuitivamente vastas constelaciones de imágenes más o menos constantes (Durand, 2004). Propone que nos dejemos llevar por los símbolos mismos, que los dejemos hablar, porque considera que son ellos (los objetos de estudio) y no nosotros (los observadores externos) la causa de que se agrupen entre sí. De esta forma, Durand asocia símbolos tales como la espada, el sol, el cielo, el padre, el ojo y la forma, la copa, la tierra, el vientre, la barca, la flor y la sustancia, y el basto, el denario, la luna, el hijo, el falo, la cruz, el árbol y el andrógino. Observamos con este ejemplo que las conexiones automáticas de ideas no sólo sirven para crear literatura, sino también para analizarla.

Las simas del pensamiento, además de identificarse con el vacío propio de la meditación o los arquetipos (que según Jung son tendencias instintivas de simbolización (Jung & Von Franz, 2002), también se han considerado propiedad de Dios, el diablo o los espíritus de los muertos. En el siglo XIX, los espiritistas realizaban ciertos ejercicios esperando liberarse de las miserias de este mundo. Uno de ellos consistía en la *planchette* o lápiz espíritu-volante, mediante el cual el iniciado esperaba escribir directamente lo que el espíritu invocado le dictaba (Jung & Wilhelm, 2009). Según la tradición islámica, Dios transmitió a Mahoma la totalidad del *Corán* a través del arcángel Gabriel. Dios hablaba, Mahoma lo oía y repetía, y sus acompañantes lo escribían. Existe también la idea de que Alá le dictó el *Corán* a Mahoma al mismo tiempo que le revelaba el alifato. Según esta creencia, el profeta habría dejado constancia de la letra y su contenido en un estado de iluminación que lo habría llevado a la escritura automática del *Corán* mediante el nuevo sistema (sagrado) de escritura. Por ello, la relación entre la tinta y el trazo tiene peso teológico: evoca la que mantienen la materia y el espíritu (Burckhardt, 1985).

Además de la meditación, la libre asociación de ideas y el juego, un particular caso de buceo en el inconsciente es el que utiliza oráculos. Cuando se le propone a Jung elaborar una introducción para el *I Ching*, la hace sorprendiendo a diestra y siniestra. El *I Ching* o *Libro de las Mutaciones* es un libro oracular que se remonta a las épocas míticas de la historia de China. Consiste en la recopilación de 64 "hexagramas" o "signos", compuestos por dos trigramas, que a su vez son combinaciones de tres líneas pares e impares. El consultante hace una pregunta, tira unas monedas, y dibuja seis líneas. Algunas líneas las dibuja pares, las otras, impares. El dibujo resultante es la respuesta. Sólo hay 64 posibles, respuestas, 64 dibujos, 64 hexagramas. Los antiguos chinos le dieron un nombre a cada una de las 60 posibilidades. En la introducción a la edición de Wilhelm, Jung decide consultarle al propio *I Ching* ¿qué es el *I Ching*? ¿Cómo se define el libro adivinatorio a sí mismo? La respuesta es *El Caldero*, "es decir, una vasija ritual que contiene comida cocida", la cual "debe entenderse como alimento espiritual" (Jung & Wilhelm, 2009). En otras palabras, cualquier método oracular, como el propio *I Ching*, es un instrumento para sumergirse en el inconsciente.

Jodorowsky (2010), autor polémico pero de indudable creatividad, para desenmarañar el sentido de cada una de las cartas del Tarot de Marsella decide dormir con ellas bajo la almohada. Una a una, las cartas le van revelando qué son, cómo son y qué implican (Jodorowsky, 2010). Como resultado, coedita

el Tarot de Marsella con la casa Camoin, e inspira en dicha baraja *El Incal*, el cómic europeo más divulgado de toda la historia (Jodorowsky & Moebius, 2007). Partiendo del mismo tarot, Italo Calvino escribe *La taberna de los destinos cruzados*, y a partir de la baraja de tarot miniada por Bonifacio Bembo para los duques de Milán hacia mediados del siglo XV, escribe *El castillo de los destinos cruzados*. En la nota preliminar a ambos aclara su *modus operandi*: "Me he aplicado sobre todo a observar las cartas del tarot con atención, con la mirada de quien no sabe qué son, y a extraer de ellas sugerencias y asociaciones, a interpretarlas según una iconología imaginaria" (Calvino, 2004). Por su parte, P. K. Dick (*¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*) escribe *El hombre en el castillo* siguiendo, como los personajes de su novela, las directrices del *I Ching*.

No es extraño, por lo tanto, utilizar la combinatoria de símbolos sagrados para generar literatura, sea o no de ficción. De hecho, Calvino se pregunta si no será posible que, a la postre, una máquina, precisamente por su capacidad combinatoria, sustituya al ser humano como escritor (Calvino, 1980). En el siglo XIV, Ramón Llull concibió ya una máquina combinatoria, de palancas, diales y manivelas, cuya función era identificar si ciertos postulados teológicos eran ciertos o falsos. Cabe formular un quinto principio.

5. Inspira tus textos en los viejos personajes, historias y polémicas. Los problemas esenciales siempre han sido los mismos.

Recurrir a arquetipos es una técnica vieja de indudable efectividad. En el cine encontramos ejemplos paradigmáticos: *The Matrix* (Andy & Larry Wachowski, 1999) sigue al pie de la letra las 12 etapas del héroe que Campbell (1959) identifica en mitos del mundo entero; *The Empire Strikes Back* (Irvin Kershner, 1980) es una reformulación futurista del mito de Edipo.

Pero si bien la tradición nos da la clave para generar personajes e historias que, por responder a necesidades humanas, tienen audiencia, también nos enseña cómo desarrollarlas. Borges dice que novelas y relatos, contra lo que cabría esperar, no funcionan según una lógica causal.

> Un orden muy diverso los rige, lúcido y ancestral. La primitiva claridad de la magia. Ese procedimiento o ambición de los antiguos hombres ha sido sujetado por Frazer a una conveniente ley general, la de la simpatía, que postula un vínculo inevitable entre cosas distantes, ya porque su figura es igual –magia imitativa, homeopática–, ya por el hecho de una cercanía anterior –magia contagiosa. […] la magia es la coronación o pesadilla de lo causal, no su contradicción (Borges, 1932).

De ahí que pueda hablarse de una "teleología de palabras", porque cualquier episodio de un texto literario, como cualquier palabra, implica *mágicamente* escenas posteriores (Borges, 1932). En los géneros de no ficción, las palabras, cuando se despliegan efectivamente, también lo hacen contradiciendo a menudo la lógica de la razón. Piénsese en Aristóteles y su *Retórica*, dedicada en gran parte a conocer las pasiones humanas (que evidentemente no responden a los dictados de la razón). A la espera de extender este trabajo, podríamos proponer un último consejo.

6. Las palabras, como el corazón, tienen sus propias razones. Síguelas.

Como conclusión, y habiendo recopilado un buen número de ejemplos de inmersión triunfante en el inconsciente, nos queda pendiente la elaboración de ejercicios concretos basados en éstos, y su pertinente evaluación entre el público universitario.

Notas

[1]El *Códice Borgia* es un mapa que guía al iniciado en al más allá (comunicación personal de Eduardo Menache).

BIBLIOGRAFÍA

Bernabé, A. & Jiménez San Cristóbal, A. I. (2001). *Instrucciones para el más allá. Las laminillas órficas de oro*. Madrid: Ediciones Clásicas.

Borges, J. L. (1932). El arte narrativo y la magia. *Sur*, 2, 172-179.

Bradbury, R. (2005). *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Minotauro.

Burckhardt, T. (1985). *La civilización hispano-árabe*. Madrid: Alianza editorial.

Calvino, I. (2004). *El castillo de los destinos cruzados*. Madrid: Siruela.

——— (1983). Cibernética y fantasmas (Apuntes sobre la narrativa como proceso combinatorio), en Calvino, I. *Punto y aparte*. Barcelona: Bruguera

Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras, psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Micheli, M. (1979). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza Forma.

Díez de Velasco, F. (1995). *Los caminos de la muerte, Religión, rito e imágenes del paso al más allá en la Grecia antigua*. Madrid: Trotta.

Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario, Introducción a la arquetipología fundamental*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Bacca, J. D. (1989). Comentarios a la "Esencia de la Poesía". En Heidegger, M. *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Barcelona: Anthropos.

García Calvo, A. (2002). *Autor Anónimo (Conferencia pronunciada en Granada los días 6 y 7 de junio de 2002)*. Recuperado de http://www.editoriallucina.es/cms/images/ stories/docs/Autoranonimo.pdf

Heidegger, M. (2009). *El Ser y El Tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

———(1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Barcelona: Anthropos

Jodorowsky, A. (2010). *La vida del Tarot*. México: De Bolsillo.

Jodorowsky, A. & Moebius (2007). *El Incal*. Barcelona: Norma editorial.

Jung, C. G. & Wilhelm, R. (2009). *El secreto de la flor de oro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

——————————— (1977). *I Ching, el Libro de las Mutaciones*. Buenos Aires: Sudamericana; Barcelona: Edhasa.

Jung, C. G. & Von Franz, M. L. (Dir.) (2002). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Caralt.

Lynch, D. (2008). *Atrapa el Pez Dorado*. Barcelona: Mondadori. Recuperado de http://www.elboomeran.com/obra/134/atrapa-el-pez-dorado/

Martín Vivaldi, G. (2000). *Curso de Redacción, Teoría y Práctica de la Composición y del Estilo*. México: Cengage Learning.

Martínez Marzoa, F. (2000). *Historia de la Filosofía*, v. I, Madrid: Istmo.

Martínez Villarroya, J. (2008). *Las Estructuras Antropológicas del Imaginario Órfico, el Cetro, la Crátera y el Niño*. (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona). Recuperado de http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0523108-105649/

581. LA EVALUACIÓN DE ENSAYOS DENTRO DE UN PROYECTO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: RESULTADOS E IMPLICACIONES

MARÍA LUZ ANGUIANO LÓPEZ PALIZA
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL ESTATAL PROF. JESÚS PRADO LUNA

RESUMEN

La ponencia expone los resultados del primer ciclo anual de un proyecto de investigación acción en la Benemérita Escuela Normal Estatal de Ensenada, B.C. El proyecto se enmarca en el concepto de alfabetización académica y en particular en la elaboración de ensayos a partir de la gramática textual. La evaluación se centró en el grado de apropiación de nueve sujetos, con promedios generales diferentes, de las dimensiones de superestructura, microestructura y macroestructura. Los resultados muestran avances en el desempeño de los estudiantes de mayor promedio general y bajo impacto en los de promedios bajos e intermedios.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, superestructura, microestructura, macroestructura.

INTRODUCCIÓN

Los reportes sobre el desempeño de los estudiantes en materia de escritura al ingresar a la educación superior revelan la escasa competencia para enfrentar las demandas de elaboración de textos académicos en este nivel (Ilich & Morales, 2004; Carlino, 2005; Azcona & Fernández, 2007; Villasmil & Fuenmayor, 2007; Manrique, 2007). En consecuencia, se han desarrollado propuestas destinadas a fortalecer esta habilidad, entre ellas destaca en Latinoamérica la llamada "Alfabetización académica" que designa 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" (Carlino, 2003). Las estrategias empleadas en las instituciones de educación superior con este fin dependen en gran medida de los objetivos específicos que persiguen (López, 2011; Shafie, Maesin, Osman, Nayan, Mansor, 2010). En este sentido, la Benemérita Escuela Normal Estatal "Profesor Jesús Prado Luna" (BENE) de Ensenada, Baja California desarrolló un proyecto de alfabetización académica para la elaboración de ensayos con tres ciclos anuales, fundamentando los ejes teóricos: la escritura a través del currículo (Fulwiler & Young, 1982), la gramática textual (van Dijk, 1978) y la escritura por proceso (Flower & Hayes, 1981). En atención a estos ejes, en la primera etapa del proyecto se instrumentaron acciones específicas en la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Matemáticas, con la finalidad de acercar a los estudiantes a la escritura de ensayos.

El conjunto de acciones arraigadas en esos ejes teóricos comprendieron: la instrucción explícita sobre gramática textual y el proceso de escritura; la escritura de dos ensayos como instrumentos de

evaluación en ocho materias correspondientes a los semestres tercero y cuarto de la carrera y el acompañamiento de los estudiantes por un asesor de escritura durante el proceso de escritura. Estas acciones fueron instrumentadas para incidir en tres aspectos: el conocimiento por parte del escritor de las propiedades de los textos, el contexto de escritura y los procesos cognoscitivos de los estudiantes. La ponencia presenta los resultados de la evaluación de los ensayos elaborados por nueve estudiantes a los que se dio seguimiento durante el primer ciclo anual de la investigación y algunas de sus implicaciones.

MARCO DE REFERENCIA

La habilidad para escribir es un constructo teórico que puede ser conceptualizado de diferentes maneras y, por tanto, debe ser definido. Para este estudio se conceptualizó la habilidad para elaborar ensayos con base en cuatro aspectos tomados de la Gramática textual, principalmente de van Dijk (1978): la superestructura, la microestructura, la macroestructura y la adecuación.

La superestructura es la forma característica de cada tipo de texto; la microestructura y la macroestructura se refieren a la estructura semántica dependiente de las relaciones lógicas entre proposiciones, la primera a nivel de secuencia de oraciones y la segunda a nivel global (van Dijk, 1978). Dicha relación recibe el nombre de coherencia, ya sea lineal si se trata de la microestructura o global, cuando toca a la macroestructura; la conexión entre proposiciones que da unidad al texto se denomina cohesión. Menéndez (2006) define la última como el elemento que posibilita determinar relaciones internas entre los recursos léxico-gramaticales; Halliday y Hassan (1976), como la propiedad responsable de entrelazar significados, de modo que un elemento del texto pueda ser interpretado a la luz de otro. La adecuación consiste en el grado en que un texto es apropiado para el contexto en que sucede (van Dijk, 1978).

MÉTODO

Sujetos. Con base en lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan "la selección basada en criterios", se eligió una muestra de nueve estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en Matemáticas. El criterio de elección fue el promedio general obtenido al cabo del primer año de la licenciatura, con la finalidad de observar la relación entre este factor y el desempeño de los sujetos en el campo de la escritura. Fueron los tres estudiantes de mayor promedio (grupo A, con promedio superior a 9), tres en el nivel intermedio (grupo B, con promedio aproximado de 8) y tres con el menor promedio (grupo C, entre 6 y 7 de promedio general). Todos los sujetos de la muestra hacían tareas de escritura de manera constante, pero sus textos no sobrepasaban un nivel rudimentario.

Instrumentos. Para evaluar los ensayos se elaboró una rúbrica analítica con una escala valorativa de cuatro niveles: 0= no entregó, 1= inicial (no existe el rasgo o existe vagamente); 2= en desarrollo (existe parcialmente); y 3= logrado (existe totalmente). El instrumento se diseñó *a priori*, alineado al programa de enseñanza de gramática textual. Así, consta de cuatro partes correspondientes a las dimensiones de superestructura, microestructura, macroestructura y adecuación, sus respectivos criterios de ejecución y los rasgos integrantes de cada dimensión. Los criterios de ejecución fueron: 1) los textos muestran el orden formal global característico del ensayo; 2) cumplen con la coherencia y cohesión lineales y la sintaxis es correcta; 3) mantienen la coherencia global y la cohesión en todo el texto; 4) las formas de lenguaje empleadas son apropiadas y aceptables para la situación comunicativa.

La superestructura del ensayo está constituida por: la introducción (planteamiento del tema y tesis); el desarrollo (estructura de composición y sustento bibliográfico); la conclusión (síntesis de los argumentos presentados, reconsideración de la tesis e implicaciones); y la bibliografía (de acuerdo al formato de la *American Psychological Association*, *APA*). La microestructura comprende cinco rasgos: oración temática, coherencia lineal, sintaxis, relevancia de la información y cohesión lineal. La macroestructura se compone de cinco rasgos: congruencia del título con el contenido del ensayo, significado global del texto, coherencia global, relevancia de los argumentos y cohesión. El cuarto atributo, la adecuación,

engloba tres rasgos: léxico, dialecto y registro.

Procedimiento. Se evaluó un total de 144 ensayos. El proceso se hizo con la participación de tres jueces por materia. De manera independiente se leyeron los textos y se registraron las puntuaciones asignadas a los diferentes rasgos comprendidos en las rúbricas; se determinó una sola puntuación final para cada rubro, que fue aquella en la que hubo coincidencia de por lo menos dos jueces. Cuando hubo una diferencia entre ellos de más de un punto, se revisó en colegiado el criterio sobre el que se otorgó la puntuación y se ajustó la calificación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan en 3 partes: 1) el porcentaje total de desempeño por grupo; 2) el comportamiento de cada uno de los grupos en las dimensiones de superestructura, microestructura y macroestructura; 3) el nivel en que se encuentra cada sujeto respecto a cada rasgo, al final del primer ciclo del estudio. No se reportan los resultados en la dimensión de adecuación.

1) Desempeño total. El impacto de la enseñanza explícita basada en la Gramática textual fue relevante en mayor medida en el grupo A, cuyo incremento fue de 17.2% al final del ciclo; y en menor grado en el grupo C, con un 6.4%, lo cual concuerda con el alto promedio general del primer grupo y el menor promedio general del segundo. El grupo B, baja a niveles negativos, lo que implica la falta de impacto del programa en él, sobre todo si se tiene en cuenta que ha sido superado por el grupo C, cuyo promedio general inicial se ubica entre el 60 y 70 por ciento. El comportamiento promedio de los tres grupos se muestra en la tabla 1.

2) Resultados por Dimensión

Superestructura

El mayor avance en la dimensión de la superestructura se observa en los grupos A y C. La mejora en estos estudiantes supera el 20%. Esta dimensión comprende la organización de la información según la forma característica del género textual, por lo tanto, es posible afirmar que los estudiantes de los grupos mencionados aprehendieron el sentido de la disposición de las diferentes partes del ensayo y de los rasgos que caracterizan cada una de esas partes. En contraste, el comportamiento del grupo B fue negativo. En la tabla 2 se puede apreciar la evolución promedio de los tres grupos.

Como complemento de la visión general sobre la superestructura, ahora se particulariza en sus ocho rasgos constitutivos (S1, S2… S8). La tabla 3 muestra los porcentajes obtenidos por los grupos de la muestra y los rubros de mayor y menor progreso con el objeto de identificar aquellos que deben ser atendidos de manera prioritaria.

La tabla 4 permite apreciar la relación entre los niveles alcanzados por los sujetos en los distintos rasgos. Por ejemplo, si no hay un planteamiento del tema y una tesis precisa derivada de él, no hay claridad con respecto a los argumentos que deben esgrimirse, tampoco una síntesis de los mismos ni la incorporación lógica de la tesis en la conclusión. En cambio, si los estudiantes plantean la idea general del texto en la tesis y son capaces de sustentarla con argumentos, podrán cerrar el ensayo retomándola y enunciando sus implicaciones. Dos rasgos llaman la atención: la dificultad para plantear el tema y para establecer la estructura de composición; los sujetos exponen la idea central del escrito en la tesis con relativa facilidad, pero sin contextualizarla; y, en general no establecen el patrón de desarrollo que seguirá el texto.

Microestructura

La segunda dimensión evaluada, la microestructura de los textos, fue en donde se encontraron mayores deficiencias. De nuevo, el grupo A muestra un desempeño notablemente superior al de los otros grupos, con 11.3 puntos porcentuales de avance, aunque éste es menor que el logrado en la dimensión de superestructura (23.5%); en contraste, los porcentajes correspondientes a los grupos B y C disminuyeron y

cayeron en cifras negativas, principalmente el del grupo B, cuyo desempeño promedio fue 12.3 % (tabla 5). Estos resultados muestran la escasa competencia de los estudiantes en los campos de la coherencia y cohesión lineales y en el de la sintaxis, rubros que están íntimamente relacionados y se refieren al desarrollo lógico de las ideas, a su enlace adecuada y a su expresión correcta.

Desglosando los resultados en los cinco rasgos de la microestructura (Mi1, Mi2… M5), se observa el mejor desempeño del grupo A en los rasgos Mi1 (oración temática) y Mi3 (sintaxis); existe también cierto desarrollo en Mi2 (sucesión lógica de las proposiciones) y Mi4 (relevancia de la información para el tema del párrafo). El menor avance se encuentra en el empleo de elementos de cohesión (Mi5). Pero, en general, el grupo A mejora en esta dimensión. Los grupos B y C aparecen en una situación débil. Sus deficiencias abarcan todos los rasgos, pero Mi3 (sintaxis) registra el peor desempeño; es decir, los estudiantes son incapaces de construir oraciones de manera correcta. Le siguen los rasgos Mi2 (sucesión lógica de las proposiciones) y Mi4 (relevancia de la información incluida en el párrafo), deficiencias que ponen de manifiesto la escasa capacidad para establecer relaciones lógicas de diversa índole entre las ideas expresadas en un párrafo. La información se aprecia fácilmente en la tabla 6.

Macroestructura

En el área de la macroestructura, de nuevo los porcentajes obtenidos del promedio global indican crecimiento efectivo (16.5%) únicamente en el grupo A. El dato pone de manifiesto una mejor comprensión por estos sujetos de los mecanismos implicados en la exposición ordenada de la información, bajo las reglas lógicas que aseguran el significado total de los textos. El grupo vuelve a mostrar un aprovechamiento en ascenso en todos los rasgos de esta dimensión (Ma1, Ma2… Ma5), en particular en Ma3 (pertinencia de los argumentos para sustentar la tesis) y Ma4 (sucesión lógica de los párrafos). La mejoría en esta dimensión, aunada a la de los otros campos, proporciona una imagen aproximada del perfil de estos escritores. En esencia, son estudiantes con una buena comprensión de las reglas de composición basadas en la gramática del texto. El promedio global de los grupos B y C da como resultado la ausencia de crecimiento, no obstante, en la gráfica puede apreciarse una leve mejoría del grupo B en el rasgo Ma1 (congruencia del título con el contenido del ensayo); y lo mismo sucede en Ma3 (pertinencia de los argumentos para sustentar la tesis); igual se observa en el grupo C con respecto al último rubro. El comportamiento del grupo B, es preocupante por la falta de dominio de los rasgos Ma2 (no se identifica el significado global del texto), Ma4 (falta de sucesión lógica de los párrafos) y de Ma5 (ausencia de cohesión global). Este grupo manifiesta graves dificultades para ordenar sus ideas en los niveles micro y macro y, consecuentemente, escasa habilidad para imponer una estructura a su pensamiento. Los datos comentados en esta sección pueden revisarse en la tabla 7.

3) Nivel alcanzado en cada rasgo al término del primer ciclo del estudio

Finalmente, se muestra el estado en que se encuentran los estudiantes con respecto a cada rasgo al término del primer ciclo de estudio. En la tabla 8 se aprecia el grado de apropiación de cada uno de los rasgos y la diferencia entre los tres grupos.

A simple vista se advierte el nivel de logro de los sujetos en cada rasgo de los atributos evaluados. El grupo A muestra mejoría y puede considerarse en el nivel de desarrollo en 60% de los rubros. El grupo C, a pesar de un ligero avance, aún se encuentra en un estado inicial, posición por demás reprobatoria. El grupo B no presenta cambios sustanciales e, igual que el grupo C, no alcanza el nivel de aprobación, salvo en contados rasgos. Dos rubros permanecen sin mejoría: S5 (la síntesis de los argumentos en la conclusión) y S8 la anotación correcta de la bibliografía de acuerdo al formato de la APA). De los dos, el primero requiere mayor atención de parte de los asesores de escritura, por referirse a un aspecto estructural que impide el cierre adecuado del texto; el segundo puede mejorarse mediante la revisión cuidadosa del manual de la APA.

CONCLUSIONES

1) Al margen del desafío que implica para los estudiantes la escritura en la educación superior, éste ha sido un campo poco atendido en los niveles educativos anteriores.

2) Al inicio del proyecto, todos los estudiantes de la muestra se encontraban en un nivel mínimo en las tres dimensiones evaluadas, por lo que aún con los bajos niveles registrados, sobre todo en los grupos B y C, hubo cierto avance en todos ellos. Esto sugiere la pertinencia del enfoque.

3) Con relación a la ejecución de los estudiantes en cada una de las dimensiones evaluadas, el mejor porcentaje cae en el campo de la superestructura y el menor en el de la microestructura. Esos resultados indican progreso en el sentido de la organización de la información según el tipo de texto, pero una ejecución pobre en la elaboración de párrafos, lo cual confirma la necesidad de fortalecer la gramática oracional.

4) Solamente el grupo A alcanzó cifras de aprobación por encima del 60%. Los dos grupos restantes estuvieron debajo de ese porcentaje. Al ser éste el grupo de mejor promedio general, se infiere la presencia de factores cognoscitivos y culturales responsables de su rendimiento. El desempeño del grupo B, con promedios generales superiores a 8 da lugar a nuevas preguntas en torno a las demandas cognoscitivas, emocionales y culturales de la escritura académica.

Los puntos anteriores invitan a explorar enfoques complementarios a los empleados hasta ahora. Si bien los conocimientos sobre las propiedades textuales son indispensables para la creación de un texto coherente, unificado y adecuado al contexto, hace falta conocer el significado que los estudiantes asignan a las tareas de escritura académica. Se propone, entonces, recoger el sentido que para los estudiantes tiene la actividad de escribir en el contexto de la educación superior, sus experiencias previas y su apreciación de la ruta de escritura seguida durante el ciclo. Una vez hecho esto se estará en condiciones de integrar otros enfoques a los de gramática textual y escritura por proceso, enfoques que sin duda abonarán al mejor desempeño de los grupos desfavorecidos.

Tabla 1. Evolución grupal promedio.

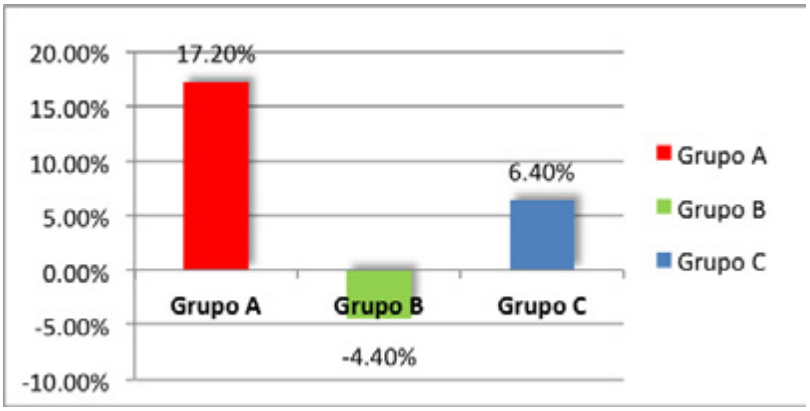


Tabla 2. Primer ciclo anual. Evolución global en la superestructura.

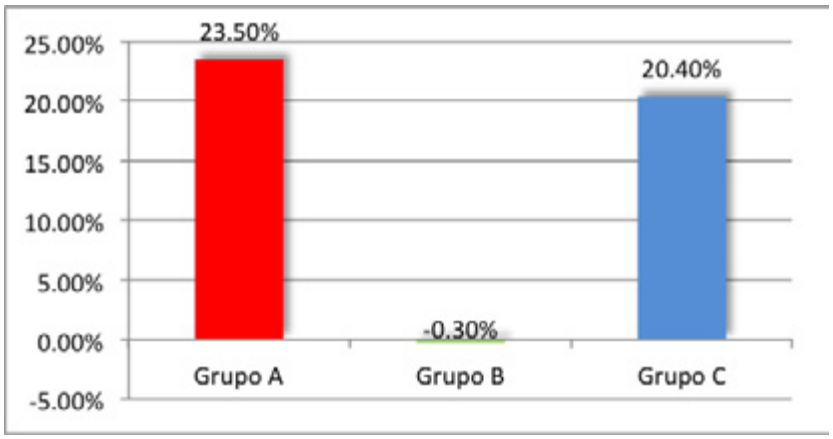


Tabla 3. Comportamiento de los grupos A, B y C en cada rasgo de la superestructura.

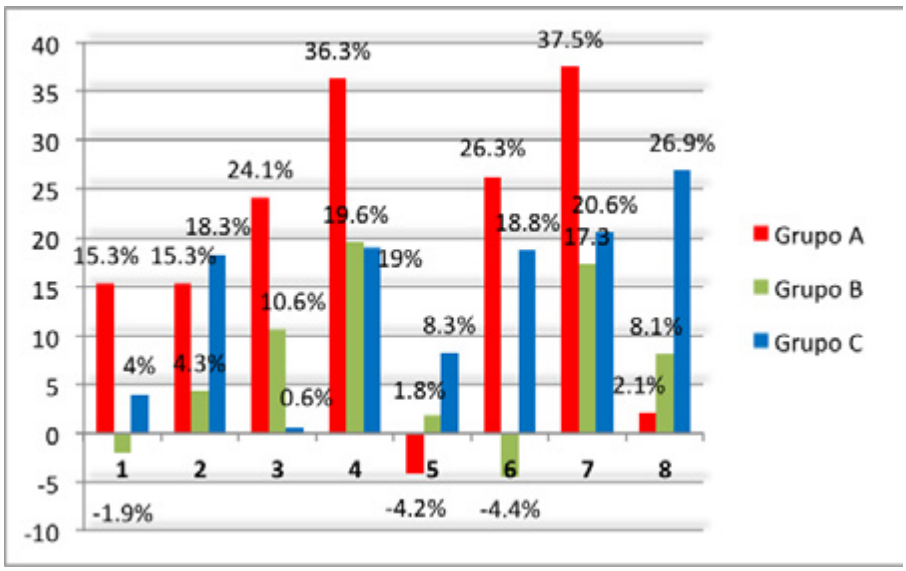


Tabla 4. Avance y dificultades de la muestra en la superestructura.

Muestra	Rasgos de la superestructura							
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
	Planteamiento del tema	Tesis	Estructura de composición	Sustento bibliográfico en el cuerpo del ensayo	Síntesis de los argumentos en la conclusión	Incorporación de la tesis en la conclusión a la luz de la evidencia presentada	Implicaciones de la tesis en la conclusión	Anotación correcta de la bibliografía de acuerdo al formato de la *APA*
Grupo A	Ligero Proceso	Progreso Moderado	Progreso Moderado	Avance	Dificultad	Progreso Moderado	Avance	Dificultad
Grupo B	Dificultad	Dificultad	Ligero Proceso	Ligero Proceso	Dificultad	Dificultad	Ligero Proceso	Ligero Proceso
Grupo C	Dificultad	Progreso Moderado	Dificultad	Progreso Moderado	Ligero Proceso	Progreso Moderado	Progreso Moderado	Progreso Moderado

Tabla 5. Primer ciclo anual. Evolución global en la microestructura.

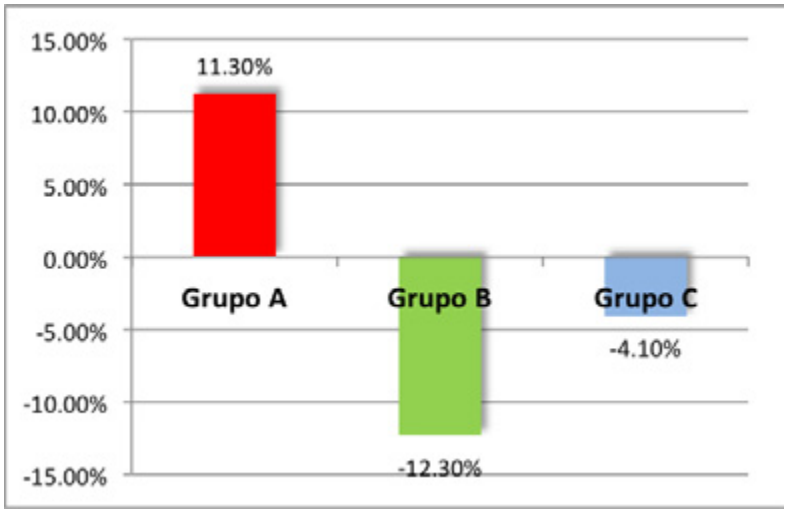


Tabla 6. Evolución de los tres grupos en cada rasgo de la microestructura.

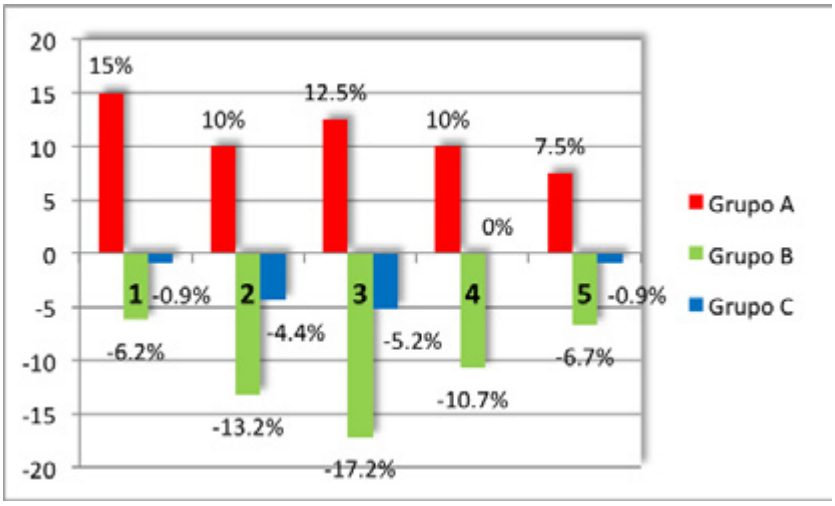


Tabla 7. Evolución de los tres grupos en cada rasgo de la macroestructura.

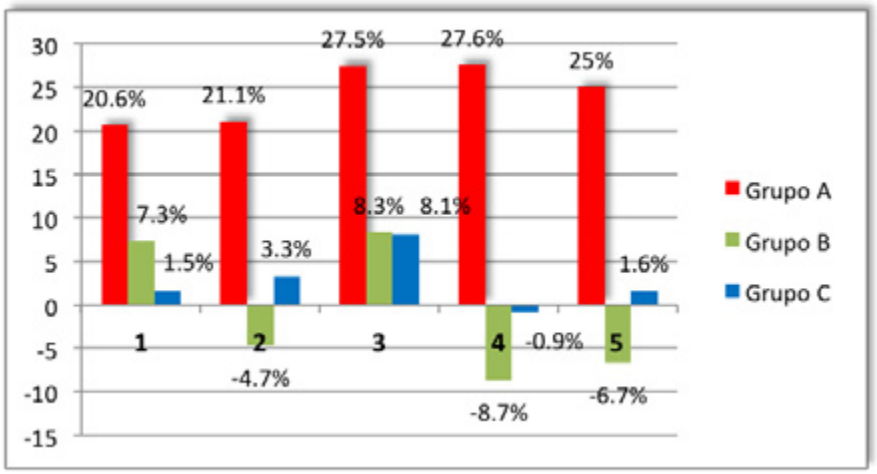


Tabla 8. Nivel alcanzado en cada rasgo al término del primer ciclo del estudio.

		Grupo A	Grupo B	Grupo C
	Rasgo	4to. semestre 2do. Corte	4to. semestre 2do. Corte	4to. semestre 2do. Corte
Superestructura	1	83.3	54.3	54
	2	83.3	54.3	58.3
	3	86.6	54.3	45.6
	4	80	63.3	54
	5	33.3	39.3	33.3
	6	70	39.3	50
	7	75	42.3	45.6
	8	58.3	39.3	45.6
ructura	1	75	51.3	41.6
	2	60	54.3	45.6
	3	70	45.3	37.3
	4	80	54.3	50
	5	70	48.3	41.6
Macroestructura	1	75.6	57.3	54
	2	88.6	60.3	58.3
	3	80	48.3	45.6
	4	77.6	51.3	41.6
	5	75	48.3	41.6

BIBLIOGRAFÍA

Azcona, L. N. & Fernández, M. (2007). La producción escrita de los docentes en espacios de capacitación: dificultades y variables. *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://face.uncoma.edu.or/investigación/4congreso/artículos/area%204/t552%20azcona%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: FCE.

——— (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles [versión electrónica] Educere, Investigación, 6(20), 409- 420.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing, En *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fulwiler, T. & Young, A. (eds.) (1982). *Language Connections.* Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Goetz, J. P. & Le Compte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico. Madrid: Ediciones Morata.

Halliday, M.A.K; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Hong Kong: Longman.

Ilich, M, E. & Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva [versión electrónica], *Educere*, 8, (26), 333-345.

López, I. (2011). El comentario lingüístico de textos como mediador de las tareas de escritura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning language and Literature, 4*(1), 80-106.

Manrique, B. (2007). Enseñanza de la escritura académica: el recuento de una experiencia en una segunda lengua. En García Romero, M. (Comp). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 9-32). San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes.

Menéndez, S. M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Littera.

Shafie, L.A., Maesin, A., Osman, N., Nayan, S. & Mansor, M. (2010). Understanding Collaborative Academic Writing among Beginner University Writers in Malaysia, *Studies in Literature and Language,* 1(2), 58-69.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto.* México: Editorial Paidós.

Villasmil, Y. & Fuenmayor, G. (2007). El modelo de Flower y Hayes: una alternativa para la organización del conocimiento lingüístico. En García Romero, M. (comp). I*nvestigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 118-133). San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes.

Weigle, S. C. (2007). *Assessing Writing*. 4th. Edition.Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

CARTELES

EJE TEMÁTICO II:
DESDE LAS PRÁCTICAS.
PRÁCTICAS Y REALIZACIONES LETRADAS
EN LA UNIVERSIDAD

PROYECTO CINCUENTA: GUÍAS DE LECTURA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

José Martínez Torres. UNACH

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS

PROYECTO 50

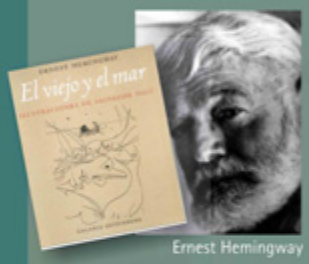
GUÍAS DE LECTURA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Coordinación: José Martínez Torres y Antonio Durán Ruiz
Diseño: María del Carmen Marcela Venegas Díaz

CE UNACH

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones del cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

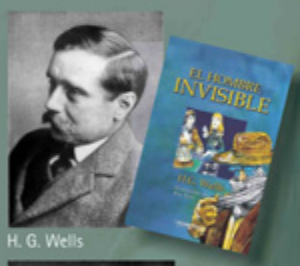
Jorge Luis Borges.



Ernest Hemingway

Rosario Castellanos

Rudyard Kipling



H. G. Wells

Franz Kafka

Mary Wollstonecraft Shelley

Juan Ramón Jiménez

Jerome D. Salinger

◆ **INTRODUCCIÓN:** La educación ha decrecido en calidad, si se juzga con los instrumentos de organismos como la UNESCO, que nos sitúan en los últimos lugares en el plano internacional, tanto en el nivel educativo, como en un indicador neurálgico: el número de lectores. Este abandono de la lectura y de la composición de textos en clase; el escaso nivel cultural de los profesores; la sobresaturación en las aulas; los conflictos laborales en el sector educativo; el abuso en horas dedicadas a la televisión, al internet y a los videojuegos, han deteriorado de modo alarmante el nivel cultural de la nación.

◆ **REFERENTE TEÓRICO:** Este proyecto podría cifrarse en la noción de que no existe pensamiento sin lenguaje, y el lenguaje de los autores literarios permite conocer aspectos de las mentalidades de otros siglos; hace reconocer el valor ético de los antepasados, al mismo tiempo que se viven momentos de intriga emocionantes. La lectura y su ejercicio de razonamiento deja en el lector ideas elevadas, expuestas en frases elegantes y rítmicas que devienen modelos a la hora de componer un texto.

◆ **OBJETIVOS:** Incrementar la competencia lectora de los estudiantes de la UNACH a través de un programa extra curricular ameno; didáctico, pero no coercitivo.

◆ **METODOLOGÍA:** Los estudiantes de letras, en coordinación con sus profesores, llevan a cabo una investigación documental sobre un autor y un libro de los establecidos en el proyecto, con el fin de redactar un texto bien documentado. En una etapa posterior, una vez distribuidos los ejemplares de los cincuenta títulos en las bibliotecas universitarias e impresas las Guías de Lectura, se imparten talleres con líderes universitarios, quienes a su vez reproducen esta actividad en diversas ocasiones.

CARTEL 202

LA BUAP COMPROMETIDA CON EL DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS DE LOS UNIVERSITARIOS DESDE SU INFANCIA

Karina Díaz López
Edith Sebastiana Corona Sánchez
BUAP

CARTELES

EJE TEMÁTICO III:
DESDE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS, MATERIALES Y DISCURSIVOS.
RECURSOS DIGITALES, ACERVOS, SOPORTES DE LECTURA Y GÉNEROS DISCURSIVOS.

LA MEDIACIÓN LECTORA EN BEBETECAS COMO ESTRATÉGIA PARA FOMENTAR PRÁCTICAS LECTORAS EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Guadalupe López Hernández
Mayeli Santamaría Santamaría
CPL

Mediación lectora en Bebetecas como estrategia para fomentar prácticas lectoras en jóvenes de educación media superior y superior

Guadalupe López Hernández
Mayeli Santamaría Santamaría
Consejo Puebla de Lectura A. C.

El gusto por la lectura nace del gusto por la compañía y está vinculado al desarrollo de la capacidad de escuchar y percibir los tiempos y las emociones que nos propone el otro con sus actos, gestos, movimientos, tono de voz, ritmos melodías y sonidos.
Evelyn Torres (2005)

Introducción

La mediación lectora en Bebetecas busca que los jóvenes realicen y sean parte de prácticas lectoras regulares. Pues la lectura, como actividad sociocultural forma parte de contextos letrados y se realiza de forma independiente por el lector o acompañado y/o guiado por mediadores de lectura. Petit (1999) se refiere a los mediadores de lectura como "pasadores de lectura", afirmando que "para transmitir el amor a la lectura, (...) hay que haberlo experimentado."

Para fomentar prácticas lectoras en jóvenes, el trabajo de lectura en Bebetecas requiere de los siguientes aspectos:

A) Espacios de lectura para la primera infancia
La Bebeteca, biblioteca para bebés, está compuesta de un material plástico antiderrapante, que permite que los bebés se desplacen sin ninguna dificultad por el lugar, cojines de diversos tamaños, los cuales funcionan de asientos o camas para disfrutar una lectura acurrucado en algún ser querido, canastas que sirven de contenedores de libros y libros de literatura infantil de gran variedad y calidad en género, formato y editorial.

B) Usuarios
La Bebeteca está diseñada para privilegiar a la primera infancia (0 a 6 años). Pero los visitantes a la Bebeteca no sólo son bebés de días o meses y niños pequeños, sino también mujeres embarazadas, niños mayores, adolescentes, adultos y personas mayores que rodean a los pequeños, por ser éstos dependientes aún, y que se contagian del gusto por la lectura que observan en los pequeños.

C) Formación de mediadores de lectura
1. Sensibilización en torno a la lectura y la primera infancia: consiste en leer textos experienciales que hablen de otras instituciones o grupos que trabajen en lectura en la primera infancia.
2. Exploración y presentación de acervo probado: reside en asignarles tiempo para conocer los acervos y leerles en voz alta libros de calidad probados que gustan a chicos y grandes.
3. Acompañamiento: radica en la instalación de una Bebeteca y la realización de sesiones de lectura iniciadas por el capacitador, mientras el capacitado se involucra de manera gradual en las sesiones, primero como observador y posteriormente como guía de las sesiones.

D) Sesiones de lectura en Bebetecas
La lectura en Bebetecas se organiza a través de sesiones dirigidas, conformadas por cuatro momentos: exploración, lectura en voz alta, lectura compartida y conversación con los adultos en torno al contenido de Hojas de Papel Volando.

E) Hojas de Papel Volando
Material de apoyo para promotores lectura elaborado a partir de la consulta de libros especializados en lectura en la primera infancia y de la experiencia en Bebetecas.

F) Seguimiento de formación de mediadores
1. Reuniones con especialistas de lectura en la primera infancia de diferentes instituciones y estados.
2. Encuentros con jóvenes mediadores de lectura para hablar del funcionamiento de su espacio.
3. Asistencia a ferias de lectura como la Feria Internacional de Lectura (FILEC), Feria Internacional de Literatura Infantil y Juvenil (FILIJ) y Feria Internacional del Libro (FIL).

Algunos progresos lectores observados en los mediadores de lectura:

- Reconocen a los pequeños como lectores en proceso.
- Designan tiempo y espacio para leer con los más pequeños de manera regular.
- No hacen interrupciones durante la lectura.
- Al concluir un relato no hacen interrogantes.
- No hacen cambios de palabras o sobre la trama de la historia.
- Comparten lecturas con los chicos.
- Buscan más títulos para compartir.
- Ofrecen bibliodiversidad.
- Favorecen la exploración de acervo.
- Respetan las preferencias de los niños.
- Están dispuestos a releer el mismo cuento una y otra vez.
- Destinan tiempo para conocer los textos que compartirán con los pequeños.
- No fuerzan a los chicos a escuchar un texto.
- Aceptan los tiempos de lectura de cada pequeño.

Conclusiones

En una Bebeteca ganan en lectura, en oportunidades, en acercamientos a la cultura escrita, en primer lugar los niños, los destinatarios de los esfuerzos de intervención, pero también ganan los adultos que crecen con ellos, que les acompañan, que aprenden de ellos y que seguirán multiplicando para ellos estas oportunidades de lectura.

Bibliografía

López, M. E. (2007). Niños pequeños, ¿lectores sin modales? *En Revista de educación A construir. Educación, integración y diversidad.* (6). Buenos Aires: MV Ediciones.
Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura y los jóvenes.* México: FCE.
Torres, E. (2005). *Palabras que acunan. Cómo favorecer la disposición lectora en bebés.* Caracas: Banco del libro.

LA LECTURA COMO UN MODELO PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO FAMILIAR

Miguel Ángel de León Ruíz Velazco
UdeG

LA LECTURA COMO MEDIO PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL TEJIDO FAMILIAR

"EL EDUCANDO DE BACHILLERATO COMO PROMOTOR DE LECTURA"

Autores
Miguel Ángel de León Ruiz Velasco, Karla Esther Diego Peréz, Berenice Antillan Tejeda

III Seminario Internacional Lectura en la Universidad de 1 al 3 de Agosto de 2012

El proyecto de formación de lectores con jóvenes de bachillerato en la escuela preparatoria N° 4 de la Universidad de Guadalajara, inició en el año de 1997,con la finalidad de que el educando desarrolle el gusto por la lectura y la escritura. La preparatoria 4 es una institución pública ubicada en Guadalajara en los límites con el municipio de Tlaquepaque, atiende 2,200 jóvenes en dos turnos. Con edades entre 14 y 20 aproximadamente, de nivel socioeconómico medio bajo, con ingresos promedio entre los 3 mil a los 8 mil pesos mensuales por familia. Por las condiciones actuales de dinámicas laborales en familia, por la edad psicobiológica de los jóvenes; se presenta falta de comunicación en los grupos familiares. En este contexto consideramos que la lectura es un medio adecuado para fortalecer la comunicación en el núcleo familiar.

Objetivos generales

- Fomentar en el educando el gusto por la lectura y la escritura creativa en su vida cotidiana.
- A través de las prácticas de lectura, que el educando participe en el fortalecimiento de los vínculos de comunicación y convivencia familiar.

Objetivos particulares

- Fortalecer en los educandos de la dependencia, las actitudes positivas en torno la lectura.
- Fomentar en el educando el gusto por la lectura como forma de recreación.
- Que el educando experimente la escritura creativa.
- Que el educando participe como animador de lectura en su entorno escolar. (redes de lectura)
- Que el educando participe como animador de lectura en su entorno familiar.

Previo

Se impartieron cursos de promoción de lectura a docentes y bibliotecarios de la dependencia. Con el fin de que identificaran y experimentaran las diferencias existentes entre las metodologías de abordaje de la lectura académica y la lectura con fines recreativos.

Fase 1

- Esta fase se centra en los educandos de 1° y 2° semestre, el docente dedica 15 minutos diarios a hacer lectura en voz alta, leyendo él textos como: Triciviu, El segundo beso, El abanderado es
- Los docentes de comunicación, solicitan a los educandos que seleccionen un libro que sea de su agrado para leer durante el semestre. La intención es de que el joven, ser capaz de terminar un libro de su agrado, con el fin de que al terminarlo se asuma como lector. "Sin juicios y sin restricciones de tema, autor, extensión o tipo de soporte (e-book o PDF)"

Fase 2

- Con los alumnos de TAE" Promoción de lectura. El trabajo se enfoca a la formación de un lector independiente y activo. En donde se orienta a la "práctica letrada para construcción de una identidad"(Cassany 2008), propia y lectora.
- A los educandos que no eligen la TAE de Promoción de la lectura se les invita a hacer uso del acervo de "Lector frecuente".
- A todos los educandos se les invita a participar en talleres de escritura creativa, en los concursos de cuento y poesía y las visitas de escritores que organiza el departamento.

**Los educandos en el 3° semestre de bachillerato deben seleccionar inscribirse una o dos trayectorias académicas (TAE's) de su agrado, en el caso de la escuela, eligen entre 7 opciones (Teatro, Danza, Música, Tecd. de inglés, Promoción Civil, Computo avanzado y Promoción de lectura).*

Fase 3

- El educando en 5° semestre se desempeña en proyectos de promoción de lectura al interior de la escuela.
- Inicia una etapa de observación de las prácticas de lectura en su familia. Hace un registro de los libros que existe en su casa, gustos lectores de sus padres y hermanos.

Fase 4

- En sexto semestre el educando organiza y dirige un círculo familiar. Con su experiencia lectora, sus observaciones en la familia y con ayuda del docente; se trazan rutas de lectura para los miembros de la familia.
- También en este semestre participan en programas de promoción de lectura a población abierta

El estudiante realiza observación participante de los avances de su familia y lleva un diario de campo. Las entradas del diario son semanales y se revisan en la sesión para afinar estrategias y hacer recomendaciones

Hallazgos

Padres

En el transcurso de la dinámica he encontrado que la mayoría de los padres terminan por entender que esta es una buena oportunidad para la convivencia, ya que mientras se desarrolla el proyecto, quién busca la comunicación son los hijos, pues necesitan conocer sus avances y opiniones sobre lo leído.

Ficha Familiar

Fátima, edad 17, 6° sem. Bachillerato
Padres:
Jacobo, edad 43 ocupación: Empleado
Escolaridad: Preparatoria.
Bertha, edad 40 ocupación: Ama de Casa.
Escolaridad: preparatoria
Hermanos: 3 edades: Jacobo 20, Guadalupe 13 y Daniela 10.
Ocupación: estudiantes.

Hermanos

En relación a los hermanos he percibido que los lazos afectivos y de solidaridad se fortalecen al encontrar en ellos un apoyo para poder desarrollar el proyecto.

GHOSTGIRL	18
LA EMPERATRIZ DE LOS ETERIOS	16
PERDONA SI TE LLAMO AMOR	14
CREPUSCULO	12
RECKLESS	10
SAVING JULIET	9
MEMORIAS DE UNA GEISHA	8
EL ALQUIMISTA	7
LAS BATALLAS EN EL DESIERTO	7

Educandos

He observado que los jóvenes en primera instancia piensan que la respuesta de la familia será nula, pero cuando encuentran el apoyo en ella, se sienten arropados, las actitudes cambian, son personas más seguras, tolerantes y reflexivas. Confieman su pertenencia familiar y revaloran sus lazos.
Por otro lado, saberse lectores los hace sentirse parte de un grupo reconocido y ese les da un sentido de pertenencia identificable y les permite ampliar su visión del mundo.

Otros Hallazgos

Lector Frecuente

La invitación al uso del acervo diferenciado de "Lector frecuente" ha dado resultado en el semestre que termina se realizaron 597 prestamos, un promedio de 119.4 por mes. De estos 580 se solicitaron la semana antes de las vacaciones de primavera.

Escritura Creativa

En las últimas seis ediciones de la Feria Internacional del libro de Guadalajara 4 jóvenes de la escuela han sido ganadores. Una más ganó el 1° concurso de cuento de la revista Lumina Joven.

La formación de lectores es un proceso que está ligado al acompañamiento, en donde la tolerancia y el respeto a la exploración que el educando realiza, son muy importantes ya que a cada paso el estudiante gana confianza y construye certezas. Pienso que una de las razones que han potencializado el desarrollo del programa de lectura recreativa es el que se ha logrado "conformar una comunidad práctica" (Mercer, 2001), en donde creo importante señalar que el centro es el individuo, no la lectura, ésta es un medio de cohesión importante pero no más que la persona en el proceso de construcción de identidad. Los jóvenes acceden a esta comunidad en forma natural, por el contacto cotidiano con sus compañeros de ahí "el aprendizaje es informal, situado, natural que surge de la propia experiencia de interacción" (Cassany, 2008), la tarea de los docentes-promotores es construir puentes entre lecturas compartir experiencias lectoras.

Otro elemento importante es el establecer claramente, en el discurso y en la práctica las diferencias de los objetivos y los métodos entre la lectura académica y la lectura recreativa, la primera encaminada al desarrollo de habilidades y la segunda al fortalecimiento de actitudes. Después en la organización de los círculos familiares, El joven, amparado en el discurso de poder que genera la institución escolar, adquiere credibilidad y reconocimiento dentro de la familia lo que permite que su discurso sea válido y aceptado.

CARTELES

EJE TEMÁTICO IV:
DESDE LOS SUJETOS.
DOCENTES Y ESTUDIANTES COMO USUARIOS DE LA CULTURA ESCRITA Y SUJETOS DE EVALUACIÓN

EL ARTÍCULO DE OPINIÓN COMO TEXTO PERSUASIVO DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Florencia Castillo Rodríguez
COBAEV

El artículo de opinión como texto persuasivo del mundo contemporáneo

Florencia Castillo Rodríguez, COBAEV.

Introducción

Alumnos de enseñanza media superior leen y escriben textos persuasivos en Taller de lectura y redacción II del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, entre ellos, artículos de opinión. Aquí presentaré una estrategia para desarrollar la competencia aplicada en el COBAEV 32 Coatzintla en el periodo de marzo-abril 2012.

Diagnóstico socioeducativo

- Entrevisté a varios alumnos de segundo semestre sobre sus prácticas de lecto-escritura y los temas de interés. Además, detecté aspectos del entorno escolar (alimentación, convivencia familiar, prácticas extraescolares como música, deportes)

Selección del tema

- Acuerdo de tema de interés para la redacción del artículo de opinión: motivar la lectura en la preparatoria

Proceso de lecto-escritura

- ❖ Acuerdo de criterios de rúbrica entre compañeros y docente.
- ❖ Búsqueda y selección de textos impresos y virtuales que apoyen la tesis y los argumentos.
- ❖ Elaboración del borrador con la estructura de un artículo: introducción, tesis, argumentos, conclusión, referencias. Toma en cuenta sus lectores que serán los compañeros.

Proceso de lecto-escritura (continúa)

- ❖ Revisión del borrador con rúbrica por parte de un compañero, al mismo tiempo revisa el del compañero.
- ❖ Reescritura del artículo de opinión para presentación ante los compañeros.
- ❖ Reflexión de la actividad de lecto-escritura de artículos de opinión, una entrevista del proceso.

Reflexiones finales

- ✓ Toma de decisiones para seleccionar apoyos en los argumentos de su mundo contemporáneo.
- ✓ Trabajo colaborativo

Referencias

Cassany, Daniell: *Prácticas letradas contemporánea*. Ríos de tinta, México, 2008.
Frade, Laura: *Desarrollo de competencias en educación*. Inteligencia Educativa, México, 2008.
SEP: *Taller de lectura y redacción II*. SEP, México, 2010.

III. Congreso Nacional de Expresión de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior

Eje temático IV. Desde los sujetos. Docentes y estudiantes como usuarios de la cultura escrita y sujeto de evaluación

JÓVENES, POTENCIALES MEDIADORES DE LECTURA

Israel Cordero Mendieta
Angélica López Bustillos
CPL

JÓVENES, potenciales mediadores de lectura

Angélica López Bustillos
Israel Cordero Mendieta
Consejo Puebla de Lectura A.C.

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y posibilidades mutuas.

Teresa Colomer

Introducción

El Consejo Puebla de Lectura (CPL) es una Asociación Civil dedicada a promover encuentros entre libros y lectores. Desde 2005 tiene programas de servicio social –y desde 2011 también de prácticas profesionales- en el que estudiantes de instituciones de educación superior públicas y privadas se integran a proyectos y actividades de promoción de lectura*. Hay estudiantes de Educación Media Superior y Superior que se suman al trabajo del CPL como voluntarios.
Dentro de la biblioteca del CPL los jóvenes, prestadores de servicio social, ofrecen actividades relacionadas con los libros y la promoción de la lectura.

Programas del CPL en los que participan los jóvenes

La Feria Internacional de Lectura (FILEC) y la Bebeteca son los dos programas del CPL que convocan a un mayor número de jóvenes.
La FILEC es un evento masivo que durante cuatro días recibe a aproximadamente 20 000 personas de todas las edades en el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica** . Cada año, un grupo de más de 100 jóvenes de entre 15 y 25 años conforman el gran equipo de apoyo que realiza FILEC.
El proyecto de Bebeteca en 2009 convocó a estudiantes universitarios para capacitarse y especializarse en el trabajo de mediación de lectura con niños en la primera infancia. Desde entonces, éstos jóvenes son responsables de las sesiones dirigidas en las Bebetecas comunitarias del CPL. Hacen lectura en hospitales y participan en la Bebeteca itinerante.

*Estudiantes universitarios, estudiantes de bachillerato y voluntarios que han participado en acciones en torno a la lectura en el CPL, pueden ser consultados en la página de internet: consejopueblalectura.org en la parte de Jóvenes en el CPL.
**La FILEC se realiza desde 2007 en el INAOE, sólo en 2011 se realizó de manera itinerante en cuatro distintas sedes regionales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Conclusiones

Cuando los jóvenes comparten lecturas con niños de la primera infancia, potencializan la posibilidad de provocar hábitos lectores. Responsabilizar a los jóvenes de mediar entre los libros y los más pequeños, ha sido una muy eficaz estrategia para acercarlos a ellos mismos a la lectura.
La participación de jóvenes en eventos donde se ofrecen distintas posibilidades de acercarse a la lectura enriquece su panorama y la oferta que la lectura puede ofrecerle a cada uno de ellos.
La vitalidad de los jóvenes es una herramienta contundente para provocar encuentros lectores de forma sostenida.

Lo que sigue

El Consejo Puebla de Lectura está por comenzar la primera emisión del Curso- taller de formación en oficios en torno a la circulación del libro y la lectura para el cual está convocando a 30 jóvenes de entre 17 y 21 años para formarse en oficios tales como mediador de lectura, libreros, bibliotecarios como una alternativa laboral.

Bibliografía

Colomer, T. (2010). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA A.C.

EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN LA UNIVERSIDAD. LA ESCRITURA COMO RECURSO DE INCLUSIÓN DE UNA ESTUDIANTE SORDOMUDA

Claudia Albarrán Ampudia
ITAM

EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN LA UNIVERSIDAD. LA ESCRITURA COMO RECURSO DE INCLUSIÓN EN UNA ESTUDIANTE SORDOMUDA.

por Claudia Albarrán, ITAM
albarran@itam.mx
Diseño: Ana Pereira

Diagnóstico inicial:

Desinterés por la lectura y la escritura
Desconocimiento del proceso de lectura y escritura
Errores serios de alfabetización básica
Inconcordancias y léxico reducido
Falta de claridad y de coherencia
Mal manejo de la lengua escrita en situaciones comunicativas "reales"
Dificultad para entender y desarrollar temas
Falta de estructura, de organización y de lógica
Pobreza argumentativa
Estilo fragmentado (telegráfico)
Aislamiento y falta de autonomía

Señas particulares

Sexo: femenino
Edad: 19 años
Egresada de escuelas privadas, no especializadas
Educación superior: universidad privada
Carrera: Licenciatura en Actuaría, 2do semestre
Materia: Redacción intensiva

Sordomuda de nacimiento, sin prótesis auditiva, con padres no sordomudos.
Recibió tratamiento fonoaudiológico desde su nacimiento.
Desconoce la lengua de señas (LS).
Emite algunos sonidos y pronuncia palabras aisladas con dificultad.
Practica la labio-lectura y utiliza la técnica de "adivinación por experiencia".
No recurre a la lengua escrita para socializar cotidianamente.
Tiene un amplio desarrollo de la memoria visual y facilidad matemática.

Medidas adoptadas:

Asesorías personalizadas
Capacitación y empleo regular de una aula interactiva
Asistencia obligatoria y controlada al Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE) para fortalecer aspectos gramaticales
Diseño, búsqueda y reformulación de materiales más visuales
Empleo de técnicas de enseñanza del español como 2L
Desarrollo de lectura y escritura colaborativa
Incremento de niveles de dificultad, prórrogas (tiempo) y enseñanza de estrategias para realizar el examen final de redacción en español
Seguimiento de avances a partir de un portafolio de lecturas y textos tanto en papel como en computadora
Diseño y realización de controles y pruebas periódicas
Empleo de estrategias de escritura para aumentar capacidad de comunicación, mejorar sociabilización y desarrollar autonomía

Ejemplo

Antes…

En principio, voy a hablar sobre los rasgos fundamentales de la inteligencia humana, la inteligencia humana es una parte del cerebro que usamos para entender, comprender, y pensar las ideas. Las ideas vienen de los párrafos, o de los textos. El rasgo fundamental de la inteligencia pueden ser varias cosas.

Ahora…

Hay varias soluciones que pueden sostendría económicamente la jubilación y la salud pública de las personas de la tercera edad: en primer lugar, el gobierno debe invertir el dinero en la salud pública y la jubilación de los ancianos; en segundo lugar, la obligación de las empresas es dar la pensión alimenticia, los seguros de vida y la jubilación a los señores y, por último, los hospitales deben ofrecer descuentos a los ancianos o enfermos.

Bibliografía:
Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* México: Paidós.
Divito, M. I., Pahud, F. y Barale, C. M. (2003). "La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo". EDUCERE. Año 7. Núm. 2. Julio-agosto-septiembre. pp. 177-183.
Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos.* España: Alianza Editorial.
Uedi Carreres, A. (2008). "Hacia una visión más inclusiva de las necesidades educativas de la discapacidad auditiva", en *La discapacidad auditiva, un modelo de educación inclusiva.* Barcelona: Edebé.
Skliar, C. (1997). *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos.* Disponible en http://www.virtual.udesc.br/html/mid_public_surdos_artigo.htl (consultado el 07/06/2012).
Torres Rangel, M. "El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos". Disponible en http://www.rinace.net/rie/numeros/vol3-num1/art8.pdf (consultado el 23 de mayo de 2012).
Vlachou, A.D. (1999). *Caminos Hacia una educación inclusiva.* Madrid: La Muralla.
Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre necesidades educativas especiales.* Revista Educación. Núm. extraordinario (45-73). Madrid: MEC.

CARTEL 208

FESTIVAL DE LECTURA POR LA PAZ

Martha Luna Márquez
Leny Garcidueñas Huerta
CJPC

CARTEL 209

EL IMPACTO DE LECTORES VOLUNTARIOS EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS EN OAXACA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FUNDACIÓN ALFREDO HARP HELÚ OAXACA

María del Socorro Bennets Fernández
FAHHO

III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad,
II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones
de Educación Media Superior y Superior y
IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales Memoria

Se terminó de formar en 2think design studio ®
Con domicilio en Privada 2 B sur 3110, Despacho 201, Colonia El Carmen, Huexotitla
Puebla, Pue., en octubre de 2012.
www.2thinkdesignstudio.com

La memoria estará albergada en la página del Consejo Puebla de Lectura A. C.
www.consejopubladelectura.org

RED CULTURA ESCRITA Y COMUNIDADES DISCURSIVAS

PATROCINADORES